

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

МЕСТО И УЛОГА УЧИТЕЉА У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВУ

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК



МЕСТО И УЛОГА УЧИТЕЉА
У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВУ



За издавача
Проф. др Зоран Момчиловић

Главни и одговорни уредник
Проф. др Данијела Здравковић

Редакција
Проф. др Зоран Момчиловић
Проф. др Сунчица Денић
Проф. др Благица Златковић
Проф. др Србољуб Ђорђевић
Проф. др Драгана Станојевић
Проф. др Весна Здравковић
Проф. др Љиљана Митић
Проф. др Буба Стојановић
Проф. др Србољуб Д. Димитријевић
Доц. др Данијела Мишић
Доц. др Милена Стојановић Стошић
Доц. др Милена Богдановић
Биљана Савић

Апстрактне превела
Марија Михајловић

Лектор
Оливера Станковић

Рецензенти
Проф. др Стана Смиљковић
Проф. др Љубиша Митровић
Проф. др Мито Спасевски

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЉУ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

**МЕСТО И УЛОГА УЧИТЕЉА
У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВУ**
- Тематски зборник -



Врање, 2018.

САДРЖАЈ

Љубиша Митровић <i>Пледојае за интегрисане студије културе мира и њихов значај за хуманистичко образовање учитеља</i>	7
Србољуб Д. Димитријевић <i>Место и улога професије учитељ у савременом друштву (социолошки аспект)</i>	22
Буба Стојановић, Зорица Цветановић <i>Емоционална компетентност учитеља предуслов за подстицање и неговање даровитости</i>	29
Марија Јовановић <i>Даровитост ученика и настава као изазов учитељског позива</i>	44
Данијела Мишић <i>Сарадња наставника и учитеља у подстицању индивидуалног рада ученика у савременој настави енглеског језика</i>	55
Весна Здравковић, Јелена Вучковски-Миневска, Александар Стојадиновић <i>Оспособљавање будућих учитеља за преношење музичких порука у педагошком раду</i>	59
Биљана Новковић Цветковић, Ирена Јанковић <i>Улога учитеља у новој парадигми образовања подржаној информационо-комуникационим технологијама</i>	71
Данијела Здравковић <i>Појединац, учитељ и потребе савременог друштва</i>	86
Александра Миленовић <i>Иновативни дидактичко-методички модели у разредној настави</i>	96
Драгана Митровић <i>Образовање за глобализацију и глобализација образовања</i>	108
Марина Д. Ђирић, Драгана Р. Јовановић <i>Ангажовање ученика и лидерска улога учитеља у савременом образовању</i> ...	114
Сунчица Денић <i>Учитељ и књижевни текст као дијалошко посредовање у „одрастању“ деце</i>	126
Jasmina Starc <i>Socijalno kompetentan nastavnik – lider uspešnog i efikasnog odgojno-obrazovnog procesa učenika</i>	131
Јелена Пртљага, Грозданка Гојков <i>Професионализација учитељског позива као фактор развоја квалитета образовања</i>	144

Тихомир Петровић <i>Радно васпитање – учитељ – ученик</i>	155
Радослав Радев <i>Училишето – желана територија за учениците</i>	169
Љупчо Кеверески, Милка Кевереска <i>Социо-емоционалните компетенции на наставниците императив на современото образование</i>	180
Драгана Станојевић, Зоран Станковић <i>Учител у процесу реализације наставних стратегија за подстицање образовне и социјалне инклузије</i>	187
Миомир Милинковић <i>Учител као говорник</i>	206
Христо Петрески, Ана Петреска <i>Сарадња наставника и учитеља у раду са ученицима са посебним потребама</i>	217
Даниела Ђорданова, Мариана Гърмидолова <i>Възможностите на интерактивните методи при работа с художествен текст чрез обучението по литература и изобразително изкуство (1.-4. клас)</i>	221
Даница Веселинов <i>Конструкт дидактичке компетентности и самокомпетентности учитеља и васпитача</i>	231
Татјана Милосављевић Ђукић <i>Васпитне компетенције наставника као услов за јачање васпитне улоге школе у савременом друштву</i>	243
Јасмина Ђорђевић, Милосав Стојановић <i>Важност улоге учитеља у савременом друштву: учитељ – организатор наставе матерњег језика и књижевности</i>	260
Ивана Симијоновић <i>Учител, наставна средства и мотивација у савременом приступу настави</i>	268
Батица Николић <i>Савез учитеља Републике Србије у улози креатора иновативности учитеља у образовно-васпитном систему</i>	280

Одржавање научног скупа *Место и улога учитеља у савременом друштву* на Педагошком факултету у Врању 22. 12. 2017. и 4. 4. 2018. године, као и објављивање Зборника, финансијски је помогло Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Љубиша МИТРОВИЋ
Филозофски факултет
Универзитет у Нишу

ПЛЕДОАЈЕ ЗА ИНТЕГРИСАНЕ СТУДИЈЕ КУЛТУРЕ МИРА И ЊИХОВ ЗНАЧАЈ ЗА ХУМАНИСТИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА

Сажетак: *Свет у коме живимо, па и Балкан, као да се налази у стању између недовршеног рата и недовршеног мира, као да се обнавља дух и пракса из доба хладног рата. Поставља се питање како културу рата/смрти заменити културом мира и које су одговорности науке и Универзитета у овом контексту.*

У прилогу се разматра потреба и могућност елаборације пројекта интегрисаних студија културе мира на Универзитету у Нишу. Аутор, најпре, указује на научно-образовну, а потом и педагошко-културну потребу оваквих студија на нивоу мастер и докторских студија. Потом, своју аргументацију допуњује историјском и геополитичком аргументацијом, регионалним положајем Ниша као универзитетског центра и истицањем потребе да се овакве студије институционализују, а Ниш постане центар научних истраживања и образовања учитеља за њихово хуманистичко образовање и афирмацију деонтологије савременог позива учитеља.

Кључне речи: *Универзитет, позив учитеља, конфликти у свету, Балкан, студије културе мира.*

*„Мир није само одсуство непријатељства.
Мир је такође и квалитет живота. Свет полугладан или полусит,
никад неће бити свет мира.“*

(Херберт Бровн)

*„Борба за другачији развој, као и борба за другачији мир,
мора да се води и оспоравањем, па чак и трансформацијом западне
космологије,
свих оних дубоко укорених веровања која дефинишу мир помоћу оруж-
ја, а развој помоћу новца.“*

(Јохан Галтунг)

Уводне напомене: О дијагнози духовне ситуације, кризи и маргинализацији друштвено-хуманистичких наука

Живимо у доба неоконзервативне рестаурације, која се медијски прикрива заглашујућом халабуком професионалних реформатора, њиховом идеологијом о извозу људских права, извозу вредности неолибералне колонијалне демократије и об новом теорије ограниченог суверени-

тета. На том фону експанзије асиметричног модела глобализације, у настајућем свету потрошачког друштва спектакла, постмодерне културе и симболичке диктатуре глобалних медија („као рибара људских душа“), остварује се процес релативизација значаја истине, девалвација вредности националних култура, умањује се значај друштвено-хуманистичких наука, али и мисија најсветијих позива у историји човечанства: материнства и учитељства; разара се јединство васпитања и образовања, а институције школства се, на свим нивоима образовања, претварају у радионице инжењеринга за специјалне/професионалних фах-идиота.

У овом контексту у систему образовања потискује се значај друштвено-хуманистичких наука (филозофије, педагогије, историје, социологије, националних култура). Под утицајем логике капитала/профита/потрошачког друштва и саме друштвене науке доживеле су негативну метаморфозу и маргинализацију: постале су све мање друштвене и хуманистичке, изгубиле су еманципаторски смисао и карактер.

Зато је прва и највећа **обавеза Универзитета**, тог првог и последњег уочишта критичког мишљења и слободе: критичко истраживање и превредновање (логиком потрошачког друштва и корпоративног капитализма катастрофе), која је почела да се прелива и све више контаминира и разара бројне вредности – од породице, преко школе, до глобалног друштва. Време је за преиспитивање и превредновање свих вредности. Од доминантне стратегије неолибералног развоја и управљања, до карактера и домета јавних политика и стања у различитим институцијама, областима живота и рада – савременог светског друштва и нашег.

Општа **духовна дијагноза савремености** могла би се означити Хусерловом и Кјеркегоровом констатацијом о кризи духовних и хуманистичких наука, које су се „разболеле на смрт“. Дакле, ако је за утеху, ова дијагноза о стању друштвено-хуманистичких наука није само наша и локална, већ је европска и белосветска. Она је рефлекс најдубље структурне кризе савременог „капитализма катастрофе“ која се извози у бројне различите области, па и у форми агресивне реформе образовног система високог образовања у лику „академског капитализма“, тј. подређивања Универзитета тржишној логици експанзионистичког корпоративног мегакапитала, који се искључиво руководи начелима профита и бога Мамона. Стога је преиспитивање и реформа свих функција Универзитета (образовне, научне, културне) први предуслов за његово оспособљавање и израстање у најсензибилнији део друштва, у главну погонску снагу његове реформе, развоја и напретка.

Чини нам се, да су када је у питању **Србија**, питање унапређења образовања, оздрављење националне културе, демографска обнова, као и нов однос према талентима, потенцијалима нове генерације (која не сме постати прекобројна и бегом у свет додатно девестира развојне потенцијале земље) – кључна питање/претпоставке за наш излазак из кризе и даљи развој. Данас и овде, ми ћемо се, пре свега, позабавити неким аспектима

деонтологије позива учитеља, значајем изградње интегрисаних студија културе мира, за њихово хуманистичко образовање и социо-културну мисију у савремености, а то значи истицање потребе студија балканских култура и пре свега културе мира за обликовање социјалног карактера личности младих генерација и њиховог мирољубивог али ангажованог односа у изградњи нових односа на Балкану: у духу партнерства за развој и мир, стабилну и просперитетну будућност наше земље и региона.

1. Социокултурни значај и оправданост формирања интегрисаних студија културе мира

Историја Балкана показује да је он колевка и гробље бројних цивилизација (И. Секулић). На овом геопростору, кроз историју сусрећу се и секу/сукобљавају лукови различитих цивилизација (православља, ислама и католичанства). То је простор на коме се, због геостратешких интереса великих сила, производио и производи „вишак историје“, на коме су се „данком у крви“ исправљале криве Дрине и кроз векове очувавале „политички несавршене границе“ (С. Хантингтон), као буре барута, за нове/будуће сукобе.

Нажалост, **Србија/Срби** као народ, сачинили су кућу на сред пута (Ј. Цвијић) и обележили је гробовима својих предака и својом вером. Као да су осуђени да живе у различитим, насилно подељеним државицама које су данас под протекторатом спољних фактора. Балкан је и данас зона тих патуљастих полуколонијалних државица и „вруће линије“; регион недовршеног мира. Нове генерације као да су осуђене да живе на општрици мача између истока и запада; иако св. Николај рече да смо ми својим светосавским бићем изнад истока и изнад запада, што у суштини означава парадоксално мисли светог Саве да су Срби исток на западу и запад на истоку.

Ветрови историје, суровим бичем, разламали су овај простор. Бројне најезде варвара „огњем и мачем“ пустошиле су наше домове, харале, убијале и за собом остављале крваве белеге у нашем колективном памћењу. На том фону пркоса и отпора нашег народа и борбе за слободу, формирао се и наш епископски идентитет, као еталон духовне вертикале нашег народа, изражен у заветним порукама: светог Саве, Лазаревом Косовском завету („за крст часни и слободу златну“), етици Мајке Јевросиме („боље ти је, сине, изгубити главу, него ли своју огрешити душу“); у Његошевој химни српству и слободи („Благо оном ко довијек живи, имао се рашта и родити“... „Нека буде што бити не може!“), па до наше националне химне *Боже Правде!* и светачке поруке патријарха Павла „Будимо људи!“.

У овим епископским порукама садржана је етика нашег народа. То нису религијски митови (од којих би данас „да нас ослобађају у име светле европејске будућности“), већ животна искуства, песме изникле из крви предака, из њихових страдања и мука, из голготе и епопеје. Бранећи сло-

боду и право на самоодржање, опстанак на овом простору, народни песник – исткао је у својим еповима најбоље ниске/венце стихова о слободарском карактеру нашег народа, посвећене чојству и јунаштву.

Стереотипи о *homo balcanicus*-у и балканизацији, произведени су у радионицама ван Балкана (у Енглеској, Аустроугарској), како показује Марија Тодорова у својој студији *Имагинарни Балкан*.

Балкан је, спољним империјалним стратегијама и политичким маркетингом: „Завади, подели, па владај!“, постајао тамни вилајет смрти и зла. Та макијавелистичка игра – од старих Латина па до нових варвара, није престала да функционише на овом простору. Тако је било у прошлости, нажалост, тако је и у савремености; у којој се снагама спољног интервенционизма евроатлантиста, ствара НАТО-државица на Космету, као „својеврсни колонијални експеримент“ (Х. Хофбауер), као велика подвала не само Србији, њеном суверенитету и колевци идентитета, већ и Балкану, Европи и свету.

Зар су балкански народи осуђени на вечно мартирјумство/култ мучеништва и културе смрти? Има ли алтернативе политици перманентног рата и глобалног интервенционизма? Шта нам ваља чинити данас? Какав је друштвени смисао културе мира/стратегије конвергенција и мирољубиве коегзистенције на Балкану?

Балканским народима одиста је премного ратова који су их закочили у развоју и цивилизацијски оштетили. Потребан нам је мир и партнерство за развој, нове облике трансграничне сарадње и интеграција. Поставља се питање шта могу учинити наши универзитети на платформи међууниверзитетске сарадње (у науци, настави, а посебно у култури и васпитању, изграђивању демократске политичке културе, међуетничке толеранције, респекта мултикултурализма и заједничких вредности у редовима нове генерације младих на Балкану).

Обавеза је савременог Универзитета – као светионика и авангарде у националном и регионалном, па и у развоју човечанства да поред неговања и афирмације вредности из националне историје, културне традиције, као кључних елемената идентитарне културе, изграђује и шири заједничке вредности балканске културе, али и универзалне, из баштине човечанства.

У овом контексту, посебно поздрављам, недавну иницијативу деканице Филозофског факултета Универзитета у Нишу, колегинице **Наталије Јовановић**, која се заложила за интензивнију сарадњу Филозофских/друштвено-хуманистичких факултета на тзв. Западном Балкану. Овакви облици сарадње, по линији унапређења основних функција (наставне, научно-истраживачке и културне мисије наших факултета и универзитета), довели би до нових облика трансграничног повезивања у области универзитетске сарадње и интеграција: до веће мобилности наставника и студената на овом геопростору, што све то може даље подстаћи и развити бројне облике сарадње у области привреде, културе и политичких процеса.

Само оваквим отварањем и интерактивном међууниверзитетском сарадњом (али и сарадњом у другим областима), могу се на дуже стазе изграђивати нови мостови поверења, толеранције и мирољубиве коегзи-стенције међу младом генерацијом, као кључним актером будућности, раз-воја, мира и стабилности на Балкану. У овом контексту јачала би њихова свест и самосвест, не само о националном идентитету, већ и о заједничкој судбини на Балкану, о регионалном и европском идентитету.

Улога је универзитета, а посебно факултета друштвено-хумани-стичких наука, да шире вредности националне културе, али и афирмишу вредности из универзалне ризнице човечанства. На фону овакве педаго-шке и културне праксе, може се развијати свест о заједничком интересу и партнерству за развој, као и реактуелизовати идеја: „**Балкан, балканским народима!**“, а то значи да судбину развоја Балкана морају преузети сами балкански народи, превазилазећи садашње стање неоколонијализма и про-тектората.

У овом контексту могуће је, кроз активну трансграничну сарадњу, временом истиснути стереотипе из прошлости; пацификовати историју, претворити је у облик културног туризма, а не у инструмент тровања и неугасло жариште будућих сукоба које други подстичу, инструментализу-ју их, усмеравају их и контролишу на штету балканских народа.

Ако геостратешке односе политичке моћи не можемо, преко ноћи, мењати, обавеза је Универзитета, заједнице *hommo academicuss*-а, научни-ка и интелектуалаца, да својим алтернативним пројектима утемеље и афирмишу идејну платформу универзитетске балканске **културне конфе-дерације**, као увод у интензивније облике отворене привредне и политич-ке сарадње, на ползи интереса балканских народа; безбедности, мира, сарадње и развоја овог геопростора.

2. О академским разлозима за изградњу интегрисаних студија културе мира и њиховом значају за хуманистичко образовање учитеља

Живимо у **постмодерном добу** новог разарања и помрачења ума (на које су својевремено указивали Адорно и Хокхајмер, али и Хусерл и Јасперс). Импликације овог процеса нису само уско сазнајне, већ и соци-јално-културне. Оне остављају негативне идејно-духовне последице на самосвест и културу нових генерација. У току су процеси разарања погле-да на свет, ревизије историје, ерозије система вредности, раседања свести и самосвести. На делу је, двеста и више година после Француске револу-ције, успон актера неоконзервативне рестаурације и идеологије нове деснице.

Неолиберална глобализација, у форми новог светског поретка, као неконтролисана експанзија крупног капитала и неограничене експлоа-тације радне снаге (у форми прекаријата и другим облицима), већ је озна-чена у социолошкој литератури као доктрина „капитализма катастрофе“ и

„мекдоналдизације друштва“. На овом фону, учињен је покушај да се у форми болоњског процеса изврши реформа високог образовања, тј. акомодација образовног система потребама корпоративног капитала и европској подели рада. Остварени домети више указују на негативне последице, него на позитиван биланс. Чак и неолиберални аналитичари данас реалније пишу о овом процесу, у односу на прву деценију његове идеолошке промоције. Један од помоћника министра у време инаугурације овог процеса (Рефик Шећибовић, у својој студији *Тврђава досаде – о нестанку универзитета*, 2016), између осталог, пише о социјалној функцији болоњске реформе: да је она утрла пут радикалном академском капитализму, тј. акомодацији универзитета по мери корпорацијског капитала, по логици тржишта и профита.

На институционалном и програмском плану, **учинци болоњске реформе** манифестовали су се у форми дисциплинарног хаоса и парцијализације знања: кроз разбијање научних система на дисциплине и курсеве; кроз потискивање фундаменталних општих предмета увода / систематике у свакој науци и експлозији посебних дисциплина; уз обезвређивање филозофије и теорије великог формата; уз успон методолошког партикуларизма и квантофренијског приступа у евалуацији студената (тестови, бодови...); потискивање друштвено-хуманистичких наука и улоге интелектуалаца. С правом упозорава Жак Дерида да је дошло доба интелигенције зла, као нових фарисеја и кербера капиталистичког начина производње. Ови процеси довели су до тога да универзитети постају радионице за специјалне и „тврђаве досаде“ и да је читав систем образовања и културе доживео својеврсну мекдоналдизацију.

Не спорећи неке **позитивне последице**, које је Болоњска реформа имала у форми функционализације и стандардизације наставних планова и програма, као и јачања мобилности студената и кадрова на европском простору, данас је неопходно суочити се са њеним ограничењима. *Болоњска реформа* подстакла је процесе глобализације образовања. Она је, сем функционализације образовања на јединственом простору ЕУ, довела до његове подређености логици класне поделе рада европских и светских корпорација (ТНЦ), десуверенизујући аутономију националних образовних система и претварајући универзитете у комерцијалне установе за производњу специјалних кадрова за једнократну употребу на тржишту рада. Друго лице болоњске реформе изражено је у облицима неједнаке размене рада на тржишту „сиве материје“, у коме данас, уместо средњовековног „данка у крви“ (у односу између центра империје и вазалних држава/земаља), имамо појаву феномена „одлива мозгова“ са Југа на Север; односно, феномен да мање развијене земље плаћају развијенијима својеврсни „данак у памети“ јер најбољи део генерација дипломираних *homo academicus-a* напушта земљу. У таквој ситуацији, земље у развоју и транзицији, још дуго остају без најбољих кадрова од којих се једино може градити нова елита, која би перспективно могла да одблокира развој ових земаља. У том смислу, велика је улога Универзитета, науке и интелектуалаца у процесима преиспити-

вања владајућих стратегија, како глобалног друштвеног развоја, тако и основних функција Универзитета (образовну, научну, педагошку, културну), како би се vratilo достојанство науци и самом Универзитету, који треба да играју кључну улогу не само у националном, друштвеном и привредном развоју, већ и у развоју културе и самосвести.

Светски универзитети захваћени су модернизацијским процесима, који произилазе из рефлекса трећег развојно-цивилизацијског таласа, тј. из онтологије нових технологија/актера нових производних снага. Ради се о експанзији процеса информатизације универзитета, интернационализације знања, интеграције студија и управљања, експанзије технолошких и научних информација и процеса еманципаторске индивидуализације. Ови процеси подстичу да се универзитет развија као високоинтегрирана заједница, отворена и демократски организована, која ће представљати жариште професионализма и компетентности, врело хуманизма, иноватора и креатора алтернативних пројеката развоја и управљања; прво и последње уочиште критичког мишљења и слободе; али и институцију у којој се остварује јединство васпитања и образовања; изградње здравих и одговорних личности и актера демократске политичке културе, који ће у кантовском смислу „имати храбрости да се слободно користе својим разумом и науче томе оне које уче!“ Ова поента садржана у Кантовој поруци, пре свега, важи за деонтологију позива учитеља. С правом је **Карл Јасперс** (у студији *Идеја универзитета*, 1946), указивао да „наука није чврсто тло на коме се одмарам, него је пут којим идем како бих се у облику немира уверио у трансценденцији, која ме води већем хтењу знања... За мислећег човека – поготову за истраживача и филозофа, наука постаје елемент његовог живота, а критика услов напретка!“

Суочени са глобалним проблемима у савремености, морамо се запитати докле ће Минервина сова закаснило објављивати истину у форми лаamenta над нашом судбином и нашим грешкама и глупостима?

Ако је свет данас захваћен глобалном кризом, која попут цунамија разара савремено друштво и цивилизацију, нарушава еколошки опстанак планете и мирољубиве перспективе човечанства, време је да се каже да универзитетска заједница *homo academicusa*, њени ствараоци (научници и интелектуалци) немају право на бег у куле од слоноваче, естетизацију/апологију стварности, на морално равнодушје или кукавичлук (на понашање и формули: „кућа гори, а баба се чешља“). На против, као најумнији и социјално најсензибилнији део савременог друштва и савест човечанства, они имају не само право, већ и дужност дићи свој глас упозорења, те научним дијагнозама, критикама и алтернативним пројектима помоћи буђењу Прометеја у борби за ослобођење човека и човечанства, интелектуалном освешћавању нових генерација, за ововремене друштвене борбе, у потрази за кључевима „будућности која је почела, али још није добро распоређена“ (В. Гибсон). Права припадају онима који су будни и који се боре, а никакав ветар неће помоћи броду/морепловцу који не зна ка којој обали плива! (Монтењ).

Овде подсећамо на речи **Наома Чомског**, тог Нестора међу ангажованим интелектуалцима у савремености, – „залагање за истину само је једна, али не и довољна улога Универзитета. Он мора, такође, да испуни обавезу и да покаже слух за младе људе, заштити њихове интересе и истовремено их научи да развијају способност којима би остварили своју социјалну политичку и моралну одговорност према другима, широј јавности и човечанству. Пре свега кроз развој критичке самосвести и остваривања свог права на прометејску побуну и самоослобађање“¹.

Да би изашли из кризе, *савремени универзитет и савремено друштво* мора да врате критичку моћ друштвено-хуманистичким наукама и социјалну душу у стратегијама развоја и транзиције савременог друштва. Без тога, универзитет ће стварати специјалне, морално равнодушне „коваче лажног прогреса“, а државом ће се ширити авет кризе, која произилази из стратегије неолибералног глобализма, која је ставила „профит изнад човека“ (Н. Чомски), која социјалдарвинизује свет и шири простор сукобиља, расту деснице, расизма и неофашизма.

Време је да се схвати да развој образовања и науке није самом себи циљ, већ да мора бити у служби како развоја и напретка друштва, тако и хуманистичко - еманципаторске социјализације личности/изградње њеног погледа на свет и активне партиципације у савременом животу.

Време је за отварања и науке и Универзитета према новим изазовима нашег доба: и то не само у технологији и привредном развоју, већ и према најширим процесима модернизације, глобализације и интеграције. Наравно, то отварање мора бити критичко, а то значи промишљено и са становишта респекта општег добра у цивилизацијском развоју савременог човечанства, али и одбране националних интереса, културног идентитета и суверенитета. Овај пледоаје за критичко преиспитивање основних функција на нашим универзитетима пре свега претпоставља:

- а) изградњу нових облика интегрисаних студија,*
- б) афирмацију мултидисциплинарних и трансдисциплинарних истраживања,*
- в) трансфер нових образовних технологија и њихово масовно коришћење у научно-истраживачком процесу,*
- г) рехабилитацију и обнову значаја знања из друштвено-хуманистичких наука (филозофије, педагогије, историје, социологије, културе...).*

Само тако изнутра интегрисан и отворен, **Универзитет** са високом самоуправном аутономијом, али и компетентним кадровима, професионалцима, али и социјално солидарним људима са развијеним културним идентитетом, могу помоћи у животу свог народа и у развоју човечанства.

¹ Чомски, Н. (2016): *Јер ми тако кажемо*, Службени гласник, Београд.

3. Појам културе мира и функција интегрисаних студија културе мира у хуманистичком образовању учитеља

Следећи логику *интегрисане парадигме* у социологији и трансдисциплинарног приступа у савременој науци културе мира, *залажемо се за интегрално проучавање културе мира као кључне димензије/компоненте друштвеног развоја и еманципације* у савременом свету. У том смислу неопходно је размотрити следеће димензије, односно релације овог питања: мир и опстанак човечанства; мир и развој; мир и демократија; мир и укидање структуралних неједнакости; мир и хуманизација односа између људи, грађана и народа; мир и еманципација, политичка и социјална еманципација у свету, однос према ослободилачким покретима, мир и превладавање класне цивилизације и настајање уједињеног човечанства као заједнице равноправних грађана и народа; актери мира у свету и на Балкану; институционалне претпоставке мира; филозофија, етика мира и образовање за мир; политичка култура и култура мира; еманципаторска култура, култура зависности и култура мира; мир и унапређење квалитета живота; мир и етничка, верска, расна и родна толеранција итд.

Интегрални појам културе мира садржи развојно- цивилизацијску и еманципаторску улогу и у свом садржају подразумева: а) нов систем вредности које треба афирмисати; б) нов систем права (право на мир као интегрални део универзалних људских права; в) нове односе за које се треба изборити; г) нове институције и организације које треба изграђивати у друштву и свету међу народима; д) нов систем образовања; њ) нов поглед на свет (грађански, демократски, панхуманистички); е) нове покрете као актере друштвених промена.

Култура мира, дакле, може се дефинисати као једно од основних и универзалних права човека и човечанства; право људске врсте да живи и ствара у миру. Мир не сме бити у монополу ни једне државе и народа у свету. Он мора бити дело свих људи и народа у свету. Он мора служити њиховом развоју и напретку човечанства. Стога, култура мира претпоставља борбу за нове односе у свету: за слободу, једнакост, равноправност и братство међу народима и људима. У том смислу, култура мира претпоставља и ангажован еманципаторски однос да се изгради полицентрични демократски глобални поредак у свету, у коме ће се поштовати плурализам, право на разлику, демократски, аутономни, одрживи и хуманистички развој на принципу (*Popilarum Progresio*) – *солидан напредак свих људи и сваког човека.*²

Право на мир се може сматрати као основно егзистенцијално, цивилизацијско-развојно и људско право, као претпоставка остваривања свих људских права. Без остваривања овог права доводи се у питање право на живот људског рода, човека и човечанства, право на рађање, развој и слободу.

² Ф. Мајор, Сутра је увек касно, Југословенска ревија, Београд, 1991. стр.114.

Култура мира интегрални је део нове филозофије одрживог хуманог развоја и планетарног хуманизма, како о томе пише *Пол Херц*, у својим студијама *Како преуредити савремени свет* и *Манифест 2000 – за планетарни хуманизам*. Култура мира у енциклопедији *Глобалистика*, која је изашла на руском и енглеском језику 2003. године, дефинише се као ефективно преобликовање, превладавање културе насиља, сукоба, мирољубивим средствима, решавање свих противречности, сукоба и проблема у савременом свету. У вези с тим, истакнути су следећи циљеви културе мира: „1. превладавање културних, етничких корена насиља, конфликта, терора и рата (војног насиља); 2. изграђивање хармоничних мостова између различитих култура, уз уважавање разлика међу народима и државама; 3. изграђивање, развој и ширење глобалне климе културе мира на националном и глобалном нивоу; 4. изграђивање, пропаганда и развој институције *глобалног грађанина* и *глобалног грађанства*, с поштовањем плуралистичке глобалне културе; 5. пропаганда идеја и вредности културе мира, преко медија и другим путем у функцији мира у свету“.³

Познати хуманиста и социолог *Фредерико Мајор* (иначе бивши директор УНЕСКО-а) у својој студији *Сутра је увек касно* разматрао је право људи на мир као интегрални део универзалних људских права, подвлачећи да је у људском духу *градити мир*, истичући: „*Мир не сме да буде схваћен као просто одсуство рата, као резултата одређене равнотеже терора у чијој залеђини се шире и множе локални ратови и ограничене агресије. Мир је еминентно позитиван концепт који садржи огромну моћ узајамног разумевања, уважавања, одане сарадње, под којом људи и народи подразумевају заједнички развој. Мени се чини да мир може да се дефинише као основни услов потпуног остварења људских права, као потврда самобитности сваке личности и колективног идентитета свих народа.*“⁴

Изградња мира на Балкану захтеваће дуг и стрпљив напор бројних актера и посебно нових генерација. Оно што се у једном времену сукоба и смрти, ратног зла поруши, ширећи културу смрти у морбидној игри бога Марса, захтева напор бројних нових генерација да се кроз изградњу културе мира, афирмације вредности живота и рада, опорави, да превлада добро над злим. Поред напора политичара и привредника, на том великом послу деценије и епохе у борби за изградњу новог поверења међу људима и народима, посебно место имају култура, културна политика, наука и интелектуалци. Сви они морају помоћи да се залече ране и отклоне структурна жаришта синдрома неповерења и сукоба, да балкански народи више не живе у знаку *шока прошлости*, већ изазова савремености и будућности, да изнова међусобно сарађују у свим областима друштвеног живота - економији, политици и култури, да се међусобно повезују и демократски реинтегришу у балканским и ширим оквирима. То мора да буде дело не само елита већ и покрета маса.

³ Енциклопедија Глобалистика, „Дијалог“, Москва, 2003. стр. 499.

⁴ Ф. Мајор, *Сутра је увек касно*, Југословенска ревија, Београд, 1991. стр. 114.

На науци је да критички истражује и аргументује. Она не бира и не одлучује. Својом рационалном аргументацијом, она може да помогне развијању рационалне самосвести актера, а посредно демократизацији, модернизацији и развоју, тј. актерима социјалне акције у заснивању одређеног квалитета друштвене праксе. Својим истраживањима наука може да помогне да актери сазнају и увиде да је култура мира повезана:

- са стратегијама и типом друштвеног развоја
- са стратегијом одрживог развоја у глобалном свету;
- са структуралним једнакостима и неједнакостима;
- са процесима демократизације, модернизације, развоја и регионалне и европске интеграције;
- са процесима унутрашње и спољашње глобализације Балкана као геопростора.

Нема мира на Балкану, у Европи и свету ако се следи стратегија развоја која разара институције социјалне солидарности и успоставља социјалдарвинистичке односе међу људима и народима. У праву су сви они истраживачи који експанзију неолибералне идеологије у свету, повезују са структуралним неједнакостима и производњом кризе и сиромаштва, са заостравањем противречности и сукоба, са обнављањем неоимперијализма; нема мира у свету ако расту структуралне неједнакости, социјална неправда и насиље. Још су стари говорили: *Мач долази на свет, тек када правда закаже и закасни*. А Силвија Лула, бивши председник Бразила, својевремено је са говорнице ОУН, поручио: „Без глобалне правде, нема глобалног мира“.

У крајњој инстанци, поред унапређења нашег теоријског знања о противречностима друштвеног бића и друштвене свести Балкана као геопростора, резултати истраживања помогли би реалном пројектовању могућег смера друштвеног развоја, трансформацији бића и свести нових актера, посредством промоције и остваривања модерних пројеката друштвених реформи у правцу регионалне и европске интеграције овог геопростора.

Ова истраживања, поред унапређења научних сазнања из гекултуре развоја савременог Балкана, имала би посредно и акцијски карактер, тј. служила би актерима друштвене акције за реалније обликовање реформских пројеката у савремености.

На крају, може се поставити питање: колико студије балканских култура и савремене *студије културе мира* могу допринети бољем разумевању међу балканским народима и бржем превладавању фрустрација, траума и неповерења међу њима, афирмацији новог система вредности у чијем средишту су: право на живот, људска права и слободе, љубав, толеранција, дијалог, култура различитости; култура живота, рада, разумевања, социјалне правде, солидарности и еманципације.

Студије мира у свету упоредо су се заснивале са настанком мировних покрета у свету (антинуклеарних и покрета за разоружање и мир). На том фону борбе створено је више стотина међународних и регионалних организација, које се баве истраживањем проблема мира, ширењем платформе мирољубивог решавања глобалних и регионалних проблема: од

Покрета несврстаних (1961), преко Међународног форума за културу мира, Међународне асоцијације истраживања мира до бројних других асоцијација за ненасилно решавање спорова, интернет сајтова за мир, као и алтер-глобалистичког покрета.

Студије културе мира или мировне студије на Балкану у систему образовања на овдашњим универзитетима тек су у повоју. На простору бивше Југославије антиратни мировни покрет (ако изузмемо период шездесетих година XX века и протесте против рата у Вијетнаму) зачео се деведесетих година, дакле раније, него студије мира. *Студије мира* се тек данас институционализују у образовни систем универзитета у форми мастер студија на Београдском универзитету и научних социолошко-културолошких истраживања културе мира на Универзитету у Нишу.⁵

У обликовању мултидисциплинарних интегрисаних универзитетских студија из културе мира, као и њиховој реализацији у образовној пракси, неопходно је ангажовати стручњаке различитог профила из земље и иностранства: антропологе, историчаре, педагоге, психологе, социологе, културологе, политикологе.

Наставни план и програм ових студија мора бити модерно концептиран и комплексно обликован, тако да у себи обухвати садржаје различитих наука и дисциплина: од историје мировних покрета, теорије мира, теорије сукоба, теорије одрживог развоја, теорија цивилизација, до историје балканских култура и народа, регионалне конфликтологије, опште националне историје, филозофије и педагогије мира, савремене социологије друштвених промена, политичке социологије, мондологије и методологије управљања/регулације и решавања сукоба.

Ови други садржаји могу постати интегрални део модерних интегрисаних студија, културе мира на универзитету, на различитим ступњевима образовања, а пре свега на мастер, докторским и постдокторским студијама. Но, без обзира на однос универзитетске номенклатуре према овој потреби за институционализацијом овог образовног профила – мултидисциплинарних интегрисаних студије културе мира – **педагошки, филозофски и други факултети друштвено – хуманистичких наука** у универзитетској заједници *homoacademicusa*, морали би у свом наставном плану и програму да имају макар минимум садржаја из: студија одрживог развоја, историје балканских култура, регионалне конфликтологије, педагогије и културе мира на Балкану.

Указујући на капитални значај образовања и науке за развој савременог друштва, а посебно за балканска друштва у транзицији, желимо истаћи два приоритетна задатка наших истраживача и универзитета.

⁵ Опширније о томе видети на веб сајту Факултета политичких наука из Београда, као и активности Института за социологију Филозофског факултета у Нишу на макропројекту **Култура мира, идентитети и међуетнички односи у Србији и на Балкану у процесу евроинтеграције**.

Први, то је критичко преиспитивање ефеката и домета садашње стратегије развоја и управљања овим друштвима, и *елaborација алтернативног пројекта/програма „транзиције транзиције“* на основу социјалдемократског модела транзиције са социјалном одговорношћу.

Друго, изградња модела *мултидисциплинарних интегрисаних студија образовања за одрживи развој и културу мира* – на нашим универзитетима. Оваквим студијама би се ојачали образовни али и мировни капацитети младе генерације *homo academicusa* у научно-истраживачком али и у идејном, морално-политичком погледу. Јер, као што смо истакли, Балкан је још увек рањен „регион недовршеног мира“. Наша је културно-цивилизацијска обавеза да се нове генерације развијају у духу културе мира, а не културе смрти и нових подела, које би обнављале авети прошлости националшовинизма и ратних сукоба.

Мир и развој су потребни младим генерацијама Балкана, како би овај геопростор изашао из развојно-цивилизацијске периферије и својим иновацијским потенцијалима равноправно суделовао у савременој заједници човечанства, у изградњи напретка, хуманизацији друштва и еманципацији човека.

Полазећи од тезе да у ери глобализације постоји и феномен глобализације ризика, као и да је Балкан још увек безбедоносно трусан „регион недовршеног мира“, *отварање смера мастер, докторских и постдокторских студија одрживог развоја и културе мира, има реално оправдање*. Ове студије би програмски биле мултидисциплинарно и трансдисциплинарно конципиране, синтетички захватајући бројне аспекте: еколошке, биоетичке, антрополошке, социолошке, културолошке, безбедоносне, геополитичке, мондолошке, космополитске и футуролошке... За извођење ових студија неопходно је ангажовање најбољих професионалаца из земље и иностранства, јер се само квалитетним програмом и кадровима може у конкуренцији опстати на савременом тржишту високог образовања и „сиве материје“. Уверен сам да се наши универзитети спремају за тај изазов и конкуренцију знања.

У савременој науци и филозофији, упркос доминантној тенденцији „размрвљеног рада“, дисциплинарног хаоса и методолошког партикуларизма, чини се **напор на изградњи синтетичког приступа** развојно-цивилизацијским проблемима развоја света. Ту тежњу данас изражавају најбољи умови у различитим областима научног стваралаштва. Почев од Е. Морена до Ж. Ричера и И. Волерстина и П. Херца. И док Морен и Волерстин истичу захтев за остварењем мултидисциплинарне комуникације свих наука у трагању за истином о свету и човеку, дотле Ричер указује на потребу изградње интегрисане парадигме кроз синергију теоријских приступа; а Херц дефинише нову парадигму за трећи миленијум (коју он назива *постпостмодернистичка парадигма секуларног планетарног хуманизма*). Ову парадигму овај аутор је дефинисао у својим списима: "Хуманистички манифест 2000" (1999) и „Како преуредити савремени свет“ (2005) у којима афирмише своје становиште о потреби развијања новог планетарног

хуманизма, „оног који тежи да сачува људска права и обезбеди људску слободу и достојанство, али и такође да увећа нашу обавезу према човечанству као целини и према потомству“. У вези с тим Херц пише: "треба да бринемо за будућност људске врсте, укључујући ту будуће, још нерођене генерације и планетарну животну средину коју ће наследити. То значи да имамо проширену обавезу према заједници свих људских бића, некадашњих, садашњих и будућих"⁶.

Формирањем *Центра за мултидисциплинарне студије* (мастер, докторске и постдокторске) одрживог развоја и културе мира не само да би се знатно обогатио студијски програм *homo academicusa* на универзитету, већ би се даље подстакао научни рад на истраживању проблема одрживог развоја и безбедности, као и активности на афирмацији вредности и политике културе мира на Балкану; чиме би се јачали процеси регионалне стабилности, сарадње и интеграције овог геопростора, на коме је кроз историју бог Марс имао крваву жетву, односећи у хадска поља читава покољења, завијајући у црно бројне породице и читаве народе.

Студија одрживог развоја, балканских култура и културе мира/мировне студије – имају посебну вредност и функцију у деонтологији позива савременог учитеља. Најпре, на плану унапређења њихове педагошко психолошке културе ради њиховог оспособљавања за васпитавање и социјализацију нових младих генерација, развоја њихове здраве личности, унапређења њихове емоционалне и социјалне интелигенције, самосвести и етике самоодговорности за продуктивни развој / рађање своје личности (Е. Фром); затим, у развоју хуманистичко-еманципаторске мисије учитеља као васпитача родољубља и „уставног патриотизма“; и њихово израстање у народне будитеље „учитеље енергије“, социјалног борца за национално и опште добро, у развоју савремене цивилизације и човечанства.

Студије културе мира помогле би, дакле, хуманистичком образовању учитеља и њиховој активној улози у промоцији вредности толеранције, мултикултурализма / културних различитости, суживота, мирољубиве коегзистенције народа и држава, развоју мира и безбедности на Балкану.

Време је да се нове генерације младих такмиче у радном патриотизму, култури рада и радости стварања и живота. На њима је избор. Њима припада будућност. Нека је стваралаштвом освајају у миру и слободи.

Улога је универзитета, да афирмисањем културе мира на Балкану, подстакне конвергенцију и разумевање балканских народа и отвори простор да нове генерације стварајући у миру отварају капије будућности и граде нове мостове међусобног разумевања, поверења и интеграције.

⁶ П. Херц, *Како преуредити савремени свет*, Филип Вишњић, Београд, 2005. стр. 279.

Литература

1. Бродијар, Ж. (2009): *Пакт о луцидности и интелигенција зла*, Архипелаг, Београд.
2. Галтунг, Ј. (2009): *Мирним средствима до мира (Мир и сукоб, развој и цивилизација)*, Службени гласник, Београд.
3. Дугин, А. (2004): *Основи геополитике*, Екопрес, Зрењанин.
4. *Енциклопедија Глобалистика*, Дијалог, Москва, 2003.
5. Јасперс, К. (2003): *Идеја универзитета*, Плато, Београд.
6. Мајор, Ф. (1990): *Сутра је увек касно*, Југословенска ревија, Београд.
7. Митровић, Љ. (2013): *Социолошки огледи*, Центар за балканске студије, Ниш.
8. Митровић, Љ. (2014): *Геополитичка транзиција Балкана*, Прометеј, Нови Сад.
9. Митровић, Љ. (2015): *Под лупом социолога*, Прометеј, Нови Сад.
10. Накарада, Р. (2009): *Регион недовршеног мира*, *Политика*, Београд, 04.02.2009.
11. Херц, П. (2005): *Како преуредити савремени свет*, Филип Вишњић, Београд.
12. *Култура мира – појам и функције* (прир. Митровић, Љ., Милтојевић, В., Стевановић, Б.), (2006), Филозофски факултет, Ниш.
13. Шећибовић, Р. (2016): *„Тврђава досаде – о нестанку универзитета“*, Хераеду, Београд.

Ljubiša Mitrović

ARGUMENTATION FOR THE INTEGRATED CULTURE OF PEACE STUDIES AND THEIR IMPORTANCE FOR THE HUMANISTIC EDUCATION OF TEACHERS

Abstract: *The world we live in, including the Balkans, seem to be in a state between the unfinished war and unattained peace, as if the sentiment and practice from the Cold War period is back again. The question is how can the culture of war / death be replaced with the culture of peace and what is the responsibility of science and University in this matter. The paper discusses the need and possibility to initiate a project of integrated culture of peace studies at the University of Nis. Firstly, the author emphasized the scientific and educational, as well as the educational and cultural need this type of master's and doctoral studies. Secondly, he further supports the above claim by mentioning historical and geopolitical reasons, the fact that Niš is the university centre of the region, and by emphasizing the need for institutionalization of this type of studies, and for Niš to become the centre of scientific research and humanistic education of teachers, as well as for the affirmation of the deontology of modern teaching.*

Key words: *University, teaching, conflicts in the world, the Balkans, culture of peace studies.*

МЕСТО И УЛОГА ПРОФЕСИЈЕ УЧИТЕЉ У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВУ (социолошки аспект)

Сажетак: *Пође ли се од систематизоване теорије, основ за професионално деловање наставника, уочићемо да и у претходном периоду, а и сада, постоје спорна питања у наукама о васпитању и образовању. Ова спорења се преносе и на наставничку професију – разуме се и на професију учитељ, па отуда и заговарање да то није професија, већ полупрофесија. Да би избегли оваква тумачења, неопходно је постојање стручног ауторитета наставника односно учитеља.*

У даљем излагању у раду осврћемо се и на место и улогу учитеља у садашњим околностима и дешавањима, односно на друштвени положај и друштвену улогу као социо-професионалне групе која врши дужност васпитно-образовног рада који се може сагледати преко друштвене моћи које поседује, друштвеног угледа и материјалним примањима. Савремени приступ друштвеном положају и улози учитеља у савременом друштву, захтева један нови приступ у васпитно-образовној делатности и наставном раду. Неопходно је активније учешће у раду самог учитеља. Није довољно само процесе у раду свести на интеракционе односе учитеља и ученика, већ много више од тога.

Учитељ је вођа и ресурс. Такође, учитељ добија и многобројне нове улоге које се односе на наставу и учење. Најчеиће то од њега захтева друштво и држава. Од њега се очекује да олакшава развој личности у целини и да буде преносилац културних вредности у друштву. Оваквим начином приступа у раду, он је изложен сталним проверама и усавршавањима. Треба додати и то да мора бити максимално укључен у нови развој друштвеног прогреса, а да не говоримо о моралним особинама и поседовању разноликих знања. Све ове наведене делимичне улоге, а и оне о којима није било речи, доведиће до квалитетног образовања које подразумева и пуну професионалну аутономију учитеља, задовољне образоване ученике, који ће представљати будућност сваког друштва и државе.

На крају, треба додати и једну од кључних тенденција за даљи опстанак и развој професије учитељ, а она је налажење стратегије за јачање веза између образовања и тржишта рада.

Кључне речи: *професија учитељ, улога учитеља, положај, савремено друштво, тржиште рада.*

Одређење професије као људске делатности

Имајући у виду да се људско друштво развијало а и даље се развија на одређеној подели рада и научно-техничко-технолошком прогресу у том контексту долазило је и долази до значајнијих промена у професијама. С развојем научно-техничког прогреса у савременом свету долази до специ-

јализације људских активности, самим тим, долази до настајања нових професија, али и до спајања специјализованих активности у један целовит радни процес што доводи до нестајања једних и настајање других професија (Димитријевић, 2010: 9).

Полазећи од разноликих одређења појма професије као делатности, неопходно је дати једно свеобухватније одређење са ширег становишта. Из тих разлога потребно је, да се и у дефинисању професије у социологији рада и општој социологији, најчешће пође од тога да се људи окупљају у професије на основу вршења истих или сличних радних делатности (Марковић, 2001: 379).

Означавајући професије као скуп истих или сличних радних делатности долази се до следећих карактеристика: 1. да представљају специјализовану делатност која је јасно издвојена у посебну целину у оквиру постојеће друштвене и техничке поделе рада; 2. да се обавља релативно трајно на устаљен начин, уз помоћ одређених средстава, а у циљу производње одређених предмета или пружања корисних услуга другима; 3. да представља једини или бар главни извор прихода којим се обезбеђује економска егзистенција и друштвени положај појединца или групе који је обављају и 4. да се заснива на поседовању посебног знања, вештина и образовања, које се изражава кроз поседовање одређених квалификација (Социолошки лексикон према: Димитријевић, 2010: 8).

За сагледавање професије као људске делатности, посебно ћемо издвојити она сагледавања са наших простора, три одређења наших социолога који се баве професијама (Д. Ж. Марковић, Е. Максимовић и М. Стојанов). По једној од њих (Марковић, 2001: 379), професију одређује као специјализовану и институционализовану делатност, коју чини скуп или систем послова који су издвојени у мање или више кохерентну целину у оквиру постојеће друштвене и техничке поделе рада, коју појединци обављају, релативно, трајно на основу специјализованих способности (професионалног образовања и знања) и којом остварује приходе за своју егзистенцију. Друга дефиниција (Максимовић, 1995: 163), под појмом професије, подразумева све активности, које произилазе из друштвене поделе рада и проузрокују посебно психичко и физичко ангажовање датог човека, а осим тога одређују његову друштвену функцију и позицију, стандард и стил живота, спољашњи изглед и начин понашања. По трећој дефиницији (Стојанов, 1976: 11), професија се схвата као место и улога коју појединац има у друштвеној подели рада. Професија је делатност коју неко лице врши релативно трајно, на устаљен начин, те та делатност чини извор егзистенције и за њено вршење човек се припрема стицањем професионалног стручног образовања.

Уочено је да се у већем броју дефиниција професије садржи пет основних карактеристика. Прва, професија представља релативно трајно, а не краткорочно и повремено вршење одређене делатности. Друга, то је делатност која захтева посебно образовање и вештину. Трећа, професионална делатност доводи до одређеног професионалног понашања, како у

оквиру одређених професија, тако и изван њих. Четврта, вршење професионалне делатности доводи до професионалног интереса који се често остварује преко професионалног удруживања и прописивања понашања припадника одређених професија (на основу чега и настају норме професионалног морала и обичаја). Пета, настајање припадника једне професије, да у односу на припаднике других професија, остваре посебан статус, како у погледу организовања, тако и у друштвеном погледу, што доводи до идентификације појединца (Марковић, 2001, према: Димитријевић, 2010: 9).

Друштвени положај и друштвена улога учитеља у савременом друштву

Целовитије сагледавање степена професионализације учитељске професије на самом почетку захтева одређење друштвеног положаја и друштвене улоге.

Полазна основа у социологији професија најчешће, друштвени положај уопштено сагледава на основу богатства, власти и угледа. Прецизније говорећи, друштвени положај представља скуп односа, веза и друштвених улога једног друштвеног субјекта, појединца или групе, односно, представља место појединца у друштвено признатој хијерархији или скали друштвеног вредновања (Ивковић, 2005: 237). У даљој анализи друштвеног положаја слоја долази се до сазнања да је он основни и одлучујући чинилац који утиче на слојно диференцирање почев од стила живота и интереса до различитих представа о карактеру нашег друштва и неједнаких вредности идеолошких оријентација (Поповић, 1977, према: Ивковић, 2005: 237). Преведено на друштвени положај учитеља као социо-професионалне групе, која обавља васпитно-образовну делатност, може се уопштено сагледати преко три важна елемента: друштвене моћи коју поседује, друштвеног угледа и количине материјалних средстава којима располаже (Ивковић, 2005: 238).

Што се тиче друштвене улоге, њу можемо сагледавати путем норми, затим у погледу понашања и особина онога ко је носилац одређеног положаја у друштву. Из наведених разлога, социолошки појам улоге се у буквалном смислу, не може односити на конкретно по наше појединца, већ на захтеве које друштво упућује носиоцу одређеног положаја или на скуп норми које одређују особине и понашање носиоца одређеног положаја (Ивковић, 2005 : 238). Позната је чињеница да појединац поседује неки положај који му друштво даје и он му припада у односу на друге положаје. На тај начин он реализује права и дужности који чине одређени положај, а уједно он врши и одређену улогу. Сагледавајући положај и улогу у оваквој констелацији односа, долазимо до сазнања да су положај и улога у међузависности, тј. међуусловљени. Немогућа је улога без положаја, али такође, нема положаја без улога.

У даљем сагледавању друштвеног положаја учитеља у савременом друштву треба истаћи да је и у прошлости постојала разноврсна литература и бројне студије које су се бавиле изучавањем професионализације, хуманизације и улоге учитеља као васпитача и просветитеља, али и на социјализаторску друштвену улогу васпитања и образовања. Не умањујући значај сагледавања друштвене улоге и положаја учитеља у претходним развијеним друштвеним епохама, ми ћемо посебно дати осврт на савремена схватања питања улоге учитеља у друштвеним променама, а посебно у области научно-техничког прогреса, тј. прецизније на промене у сфери образовања, као једног од главног ресурса савременог друштва. Овакво схватање на првом месту ставља знање и то знање на нивоу глобализацијских процеса, а то подразумева и јединствене стандарде у све сфере живота и рада, а посебно у образовању. Квалитетно образовање са собом суштински повлачи професионализацију наставника. Изучавајући наставничку професију с аспекта науке од стране експерата из ове области, дошло се до сазнања да је наставник битан чинилац реформе образовања, не само код нас, него и у земљама Европске уније.

Код нас су рађена истраживања о припремљености наставника за нове улоге које указује на неадекватне компетенције наставника, такође да нису благовремено информисани и укључени по питању новина које треба да усвоје и примене у свом раду, али и да најчешће нису довољно мотивисани за промену досадашњег начина рада. Међутим, постоје и позитивни примери наставника који чине покушаје у иновацији наставе и на тај начин се прилагођавају новим захтевима променама у образовно-васпитном раду.

Имајући у виду савремена схватања друштвене улоге учитеља уједно и савременог приступа у васпитно-образовном процесу у самом наставном раду, можемо с правом констатовати да и учешће учитеља у овом процесу није мали. Што се тиче самог наставног процеса, он се не може и не треба свести само на пуке и једноставне интеракционе односе на једној страни учитеља, а на другој ученика, него на високом степену сложености организације и интеракције. У том погледу, учитељи добијају нове, бројне и различите улоге, у смислу допуне, а посебно за оне који су у вези са наставом и учењем. Наводимо неке од њих: да буде пријатељ деце, човек од поверења, саветник, онај ко олакшава развој личности у целини, преносилац културних вредности (М. Ивковић, 2005:239).

Разматрајући важност питања и значаја измењених улога учитеља у свакодневном раду у школи, одељењу, локалној самоуправи и целокупном систему образовања, неопходне су компетенције које ће им омогућити укључивање у промене које од њих захтева савремено друштво. Такође, треба истаћи задатак професије учитељ који се односи на релевантне чињенице у познавању науке и сопственог супстрата професије. Када говоримо о неопходности компетенција за успешан рад у настави и вршења наставничке улоге, пажњу треба усмерити на квалитет професионалног припремања учитеља за 21. век. Овде треба уврстити и важност практич-

ног рада и стално усавршавање учитеља као што су: семинари, радионице, саветовања, предавања, часови, округли сто и др. Све је то у служби нових улога, јер учитељи треба и мора да буду у току са променама у професији коју врше.

Положај наставничке професије у време економске кризе у Европском контексту

И Европска унија није имуна на наставничку професију. У том смислу, и у Европској унији, једна од кључних тенденција је управо проналажење заједничке стратегије за учвршћивање веза између образовања и тржишта рада. Зато Европска унија придаје значај важности квалитетног образовања у вршењу функције опстанка једне државе, истичући да под квалитетним образовањем подразумева пуну професионалну аутономију наставника-учитеља, задовољне образоване ученике и студенте, који представљају будућност сваког уређеног, модерног друштва и државе за 21. век. Посебно треба указати на нивое образовне професије у земљама Европске уније и то кроз три посебне важне теме. Тема број један је управо, позиција наставничке професије у друштву. Друга важна тема је развој наставничке професије у време економске кризе и трећа тема је побољшање статуса и атрактивности професије наставника за младе кадрове. Као примере, наводимо неколико земаља Европске уније.

Немачка има 850 000 запослених у основном и средњем стручном образовању, који представљају највећу групу запослених. Познато је да се Немачка састоји од 16 федералних држава. Статус запослених у просвети варира од државе до државе по питању плата, сати проведених на раду, социјалног осигурања, пензија, броја ученика у одељењима, као и обуци наставника за рад. Услед настале економске кризе и немачка влада је донела одлуку о замрзавању плата у просвети, па је све мање стално запослених. Све је више наставника који примају плату само док траје настава. За време распуста су без плате, као и социјалног и здравственог осигурања.

Што се тиче Финске и у њој просветни радници имају замрзнуте плате од 2008. године. За Финску су била кључна три питања како би подигли углед професије наставник и то: 1. одабир наставника само са мастер дипломом, 2. наставници сами бирају програм за рад са ученицима, 3. донесена је одлука да само најбољи студенти могу да раде у просвети. Овакав систем образовања у Финској се није градио преко ноћи, већ пажљивим радом и дугогодишњом анализом. Такође, Мађарска и Литванија су готово идентичне по овом питању. У расправи су учествовале и Италија, Белгија и Француска (Бајић, Д., 2014).

У извештају Европске комисије о образовању изнета је забринутост због евидентног мањка броја наставног особља на тржишту. Европска комисија је у својим закључцима, такође, идентификовала образовање, као једно од најважнијих сектора за економски опоравак и развој, што је и нај-

важнији циљ Европске комисије у стратегији образовања до 2020. године. Имајући у виду наведене констатације, долази се до закључка да услед економске кризе која је захватила Европу од 2008. године, све је мање младих заинтересованих за рад у образовању. Европска комисија сматра да је то велики проблем у просвети. Оваква ситуација у Европи управо отвара могућности нашим кадровима у просвети за запослењем.

Литература

1. Броћић, М. и други, *Млади, положај, васпитање, активности*, Институт друштвених наука, Београд, 1971.
2. Бајић, Д., *Развој професије у кризи*, Синдикално перо, бр. 136, Београд, 2014.
3. Делор, Ж., *Образовање-скривена ризница*, Министарство просвете Србије, Београд, 1996.
4. Димитријевић, С., *Социјално порекло и професија*, Учитељски факултет у Врању, Врање, 2010.
5. Димитријевић, С., *Етика учитеља*, Зборник Учитељског факултета у Врању, Учитељ у балканским културама, Врање, 2011.
6. Звекић, У., *Парсонова социологија професије и социологија друштвене акције Толконта Парсонса*, Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду, 1990.
7. Ивановић, С., *Савремено друштво и образовање*, Министарство просвете, Београд, 1998.
8. Ивковић, М., *Социологија образовања, одабране теме*, Учитељски факултет у Врању, Врање, 2005.
9. Ивковић, М., Димитријевић, С., *Социологија васпитања и образовања*, Учитељски факултет у Врању, Врање, 2013.
10. Лукић, Р., *Социологија морала*, Српска академија науке и уметности, Београд, 1975.
11. Марковић, Ж. Д., *Социологија рада*, НИП, Савремена администрација, Београд и ДИГП, Просвета, Ниш, 2001.
12. Марковић, Ж. Д., *Општа социологија*, НИП, Савремена администрација, Београд и ДИГП, Просвета, Ниш, 2001.
13. Ненадић, М., *Нови дух образовања*, Просвета, Београд, 1997.
14. Сузић, Н., *Наставник као васпитач* (Зборник радова посвећен јубилеју проф. Јовану Ђорђевићу), Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2005.
15. *Педагошки лексикон*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996.
16. Стојанов, М., *Професионализација рада у пољопривреди*, Матица српска, Нови Сад, 1976.
17. Шпорар, Ж., *Социологија професије*, Социолошко друштво Хрватске, Загреб, 1990.

THE PLACE AND ROLE OF THE TEACHER PROFESSION
IN CONTEMPORARY SOCIETY
(SOCIOLOGICAL ASPECT)

Abstract: *When you start from the systematized theory - the basis of the professional performance of teachers, we will notice that in the previous period, as well as nowadays, there are controversial questions in the educational sciences. These disputes were passed on to the teaching profession - hence advocating that it is not a profession, but a semi-profession. In order to avoid such interpretations, it is necessary to have the professional authority of teachers.*

In further discussion throughout the work, we will also look back at the role and place of the teacher in the present circumstances and events, that is, the social position and social role of the teachers as a socio-professional group performing the duty of educational work that can be seen through: the social power it possesses, the social reputation and material income. Modern approach to the social position and the role of teachers in contemporary society requires a new approach to educational activity and teaching. It is necessary to have more active participation in the work of teachers themselves. It is not enough to only bring down the processes in the work to the interaction of teachers and students, but much more than that.

Teacher is a leader and resource, and the teacher also gets new and various roles related to teaching and learning. That is usually required by society and the state. The teacher is expected to facilitate the development of the personality as a whole and to be a transferor of cultural values in the society. By this approach in work, the teacher is exposed to constant checks and improvements. It should be added that the teacher must be maximally included in the new development of social progress, not to mention the possession of moral qualities and diverse knowledge. All the above mentioned partial roles, and those that have not been stated, would bring to the quality of education, which implies full professional autonomy of teachers, and satisfied and educated students who will represent the future of every society and state.

In the end, one of the key tendencies for further survival and development of the profession needs to be added- finding a common strategy for strengthening the links between education and the job market.

Key words: *teacher profession, the role of teacher, position, modern society, job market.*

Буба СТОЈАНОВИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

Зорица ЦВЕТАНОВИЋ
Учитељски факултет у Београду
Универзитет у Београду

ЕМОЦИОНАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ УЧИТЕЉА ПРЕУСЛОВ ЗА ПОДСТИЦАЊЕ И НЕГОВАЊЕ ДАРОВИТОСТИ

Резиме: *Важан чинилац квалитетног образовања у савременом друштву, друштву сталних промена, јесте учитељ. Он је тај који бира методологију, прилагођава садржаје, успоставља равнотежу, осмишљава идеје, али и даје подстицаје, препознаје таленат, осећа страх и nelaгоду, изазива радост и тугу, открива индивидуалност и негује оригиналност. Од њега се очекује да прихвати одговорност за успостављање или неуспостављање позитивних хуманих односа у колективу, успостављање позитивне или негативне климе у одељењу која се касније рефлектује на ближе и даље окружење појединца, његову породицу, па и друштво у целини.*

Да би успешно одговорио изазовима савременог доба учитељ мора поседовати бројне компетенције. Мора бити добро психолошки, педагошки, али и дидактичко-методички оспособљен за низ емоционалних, етичких и хуманих изазова који произилазе из савременог друштвеног и културног контекста различитости у коме живимо. Значајан допринос његовом успеху у раду са ученицима млађих разреда основне школе дају социјалне и емоционалне компетенције које би требало да поседује.

У раду се бавимо проблемом емоционалне компетентности као важним сегментом личности учитеља која се кроз његове речи и дело препознаје као ефикасно средство за откривање и неговање даровитости. Развој емоционалне компетентности учитеља, пут је ка стварању диференцираних васпитно-образовних подстицаја и ситуација које могу задовољити потребе свих у одељењу, а посебно даровитих. Наставним поступањем, али и усменим и писменим изражавањем, учитељ „гради“ позитиван или негативан однос према ученику, а ученик испољава позитиван или негативан став најпре, према учитељу, а онда и према школи, књизи и учењу уопште, што значајно утиче на развој будућег друштва. Настава језика и књижевности нуди посебне могућности за то.

Кључне речи: *учитељ, емоционална компетентност, даровити, настава српског језика, развој, савремено друштво.*

Увод

Нагле друштвене промене на пољу науке, технике, технологије, а тиме и укупног живота појединца, које су одлика савременог друштва захтевају учитеља са новим компетенцијама. Он као неко ко бира наставну методологију, прилагођава садржаје, успоставља равнотежу у одељењу, али и у самој личности ученика, осмишљава идеје, све више треба да даје подстицаје, открива таленат, осећа страх и nelaгоду, препознаје радост и тугу код њих, открива индивидуалност и негује оригиналност. Од њега се очекује да буде одговоран за успостављање или неуспостављање позитивне и негативне климе у одељењу која се касније рефлектује на личност ученика, његово ближе окружење, породицу, па и ширу друштвену средину.

Осим што је рад учитеља сложен и тежак, он је и веома одговоран, јер му је поверена будућност једног народа. Како је говорио Платон: *Држава неће много изгубити ако нема добре обућаре, само ће Атињани бити лоше обувени; али ако нема добре учитеље, онда се доводи у питање опстанак једног народа, будућност једне нације.* Учитељ као кључна личност, коме је поверено васпитање и образовање деце у време њиховог најинтензивнијег развоја, има велику одговорност. Његов наставни рад је период када се формира систем вредности код ученика, развијају позитивне особине личности, богати емоционални свет, подстиче креативност, утиче на развој пожељних и хуманих интерперсоналних односа. Зато се од њега очекује да стално ослушкује, прати и опажа, детаљно упознаје личност ученика, промишља о индивидуалном приступу сваком како би могао да проникне у његову душу, допре до мозга. Још је Песталоци истицао да основни циљ васпитања и образовања треба да буде *јединство главе, срца и руке*; спој когнитивног, афективног и психомоторног.

Да би одговорио изазовима савременог доба, учитељ у друштву данас мора да поседује бројне компетенције којима ће истовремено подстицати развој свих сегмената личности ученика. Мора бити добро психолошки, педагошки, дидактички и методички оспособљен за бројне изазове друштвеног и културног контекста различитости у коме живимо. Значајан допринос његовом успеху у раду са ученицима млађих разреда основне школе даје емоционална и социјална компетентност (видети више у Стојановић, 2011). Нажалост, у пракси, осим „емоционално писмених“ учитеља, све чешће срећемо и емоционално неписмене који тупо реагују на реакције ученика стварајући на тај начин од свих ученика, а посебно надарених, проблематичне случајеве који бивају несхваћени од околине. Последице таквог односа према ученику, могу бити опасне како по ученика, тако и по друштво у целини. Насупрот томе, емоционална компетентност учитеља, који успешно препознаје и развија ове компетенције и код својих ученика, води ка емпатичном друштву у коме појединац брине о другима што је предуслов просперитета и опстанка.

1. Значај емоционалне компетенције и емоционалне интелигенције за развој и постигнуће ученика

Теоријску основу емоционална интелигенција има у Гарднеровој теорији вишеструке интелигенције који међу седам основних, посебно истиче значај личних интелигенција: *интерперсоналне*, као способности прикладног реаговања у односима са другима, и *интраперсоналне*, као суштину самоспознаје и способност управљања сопственим емоцијама.

Емоционална компетентност учитеља подразумева „способност препознавања, руковођења и одговарајућег изражавања емоција“. У основи она почива на емоционалној интелигенцији која се дефинише као „способност брзог запажања, процене и изражавања емоција; способност увиђања и генерисања осећања која олакшавају мишљење; способност разумевања емоција и знање о емоцијама и способност регулисања емоција у сврху промоције емоционалног и интелектуалног развоја“ (Mayer i Salovey у Salovey, Sluyter 1999). Показатељи доброг емоционалног стања појединца су његове способности контролисања широког распона емоционалних доживљаја и прикладне реакције у тим ситуацијама. Особе које су овладале својим емоционалним доживљајима сматрају се емоционално компетентним.

Бројна истраживања показују да је емоционална компетентност посебно важна учитељу за остваривање квалитетног наставног процеса, али и позитивног и подстицајног окружења што све доприноси пријатној клими у одељењу (Daves i Bryer, 2004; Emerling i Goleman, 2003; Sutton i Wheatly, 2003). Истовремено, емоционално компетентнији наставници су успешнији у свом послу, те стога доживљавају веће задовољство и остварују позитивну интеракцију са свим учесницима васпитно-образовног процеса (Reić – Ercegovic i sar. 2009/2010: 92), а посебно са даровитим ученицима. Тако оспособљен учитељ, задовољавањем емоционалних потреба ученика, смањује агресивно понашање код њих и повећава мотивацију не само за бољи школски успех (Keener, S. et. al 2007), већ и за продуктивнији стваралачки рад.

Насупрот томе, емоционална неосетљивост и изостанак толеранције, ауторитарна пракса, као и низ казни које су видљиве или невидљиве, а које ученик доживљава у школи само су неки од разлога да се многи ученици осећају лоше, под притиском су, показују страх, нелагоду и одбојност која временом прераста у озбиљна психичка стања. Када је реч о емоционалној клими у средњој школи, доминантне емоције међу ученицима су досада и модалитети анксиозности и страха - нервоза, забринутост и уплашеност (више у Vognar и sar., 2004). Други упозоравају на неадекватну комуникацију у школи (Муџановић, S. Vrcelj i J. Zloković, 2003) што се, такође, може сматрати обликом емоционалног злостављања ученика. Зато, с разлогом можемо рећи, да је савремена школа „захваљујући“ емоционално некомпетентним наставницима постала „опасна“ по ментално здравље ученика услед последица непедагошког рада.

Многи просветни радници, сведоци неповољне емоционалне климе која влада у савременој школи, а свесни значаја емоционалног стања ученика за укупни развој и успех у животу, отворено говоре о проблемима које имају са ученицима, посебно онима који не могу да контролишу своје негативне емоције. Стално имају дилему чиме заменити строгоћу, како поступати са ученицима који све више отворено испољавају негативне емоције, али и како се одупрети личним негативним емоцијама у раду са њима.

Добра емоционална клима у разреду која је одраз емоционалне компетентности учитеља омогућује му превазилажење многих проблема у комуникацији, успешан лични и професионални развој, али и висока постигнућа ученика. Да би до ње дошло у одељењу, потребно је да учитељ поседује одређене вештине и способности, као што су:

1. Свест о властитим емоционалним стањима, укључујући и могућност да се испоље вишеструке емоције, а на вишим нивоима свест о томе да се због несвесне динамике или селективне непажње не мора бити свестан властитих осећања.
2. Способност препознавања туђих емоција и то на темељу ситуацијских или изражајних сигнала који представљају основни ниво културолошког консензуса њиховог емоционалног значења.
3. Способност употребе вокабулара емоција и израза доступног у нечијој (суб)култури, а на каснијим нивоима, способност усвајања културних сценарија који повезују емоцију с друштвеним улогама.
4. Способност уживљавања и саосећања с туђим емоционалним искуствима.
5. Способност схватања да унутрашње емоционално стање не мора нужно одговарати спољашњем изгледу, и код нас и код других, а на каснијим нивоима, способност разумевања да нечије емоционално – изражајно понашање може да утиче на друге, те способност да се то узме у обзир у личним самопрезентацијским стратегијама.
6. Способност прилагођене контроле над критичким и непријатним осећањима употребом саморегулаторних стратегија које појачавају интензитет или временско трајање таквих емоционалних стања.
7. Свест да су поредак или природа односа делимично одређени квалитетом емоционалне комуникације унутар односа.
8. Способност емоционалне самоконтроле када појединац сматра, да се, све-у-свему осећа како жели (наведено према: Salovey, P., Sluyter, D. J. 1999: 73-78).

Емоционална интелигенција би требало да буде важна одлика учитеља, јер он својим поступањем и наставним радом значајно утиче на развој ових компетенција и код својих ученика. На то колико је емоцио-

нална интелигенција појединца важна за његов развој, али и развој других (када је о учитељу реч) указује Големан. По њему емоционална интелигенција је "способност уочавања емоција, приступ и призив емоција као помоћ мишљењу, способност разумевања емоција и емоционалних спознаја, те регулација емоција мишљењем у сврху подстицања емоционалног и интелектуалног развоја" (према: Salovey, P. Salovey, D, Sluyter, 1999: 22). Даље наводи да „потпуно остварење сопствене личности појединца припада емоционалној интелигенцији – способности да се саосећа са другима, процењује, стварају добри односи...“ (Goleman, 2016).

Истовремено упозорава да емоционална узрујаност учитеља може неповољно да утиче на ментални живот ученика, јер ученици који су нервозни, љути, депримирани не уче, а тиме и не мисле, па не могу да испоље креативност, што је основа даровитости. Поред чињенице да су даровити ученици социјално прилагодљивији, комуникативнији и омиљени у групи, што показују многа истраживања, не треба сметнути с ума да се даровити скривају и међу онима који су тихи, повучени, ненаметљиви. Њима треба посветити посебну пажњу и дати емоционалну подршку да би се осетили социјално прихваћеним и равноправним у одељењу, јер ће се само под тим условима развијати њихов таленат.

Према Големановом моделу (1998) пет димензија емоционалне интелигенције испољава се кроз укупно чак 25 компетенција и то:

1. *самосвест* се испољава кроз емоционалну свест, тачну самопроцену, самопоуздање, знање о томе које су наше врлине и мане;
2. *саморегулација* се испољава кроз самоконтролу, способност да сами савладамо властите емоције, веродостојност, савесност, флексибилност, иновативност;
3. *мотивација* се манифестује кроз жељу за постигнућем, обавезу према другима, иницијативност, оптимизам, позитивно деловање на могуће проблеме;
4. *емпатија* се огледа кроз добре међуљудске односе, разумевање других, развијање других, прихватање њихових потреба, уважавање различитости и
5. *социјалне вештине* појединца огледају се кроз препознавање туђих емоција, тумачење говора лица и тела (гестова и мимике), утицаја на друге, комуникацију - активно слушање, преговарање и решавање конфликта, вођење појединца, одржавање веза, рад са другима на заједничком циљу уз стварање синергије у тимском раду (више у Goleman 1998).

Емоционално компетентан учитељ поседује свест о томе да су даровити ученици емоционално стабилнији, да они другачије сазнају и доживљавају свет око себе, имају богатија осећања, развијену емпатију у односу на друге, али су и осетљивији на неправду, очекивања и осећања других, а посебно учитеља и наставника, чак и више него родитеља. Зато су често склони бројним емоционалним проблемима који настају управо

због несклада између емоционалног и интелектуалног у развоју. Даровити имају виши ниво интелектуалног потенцијала, богатији речник, брзо уче и лако памте, али захтевају сасвим другачији приступ и однос учитеља према њима.

2. Емоционална компетентност учитеља предуслов развоја даровитости

Имајући у виду да је емоционално неупоредиво брже од рационалног, као и чињеницу да поступци који потичу из емоционалног са собом носе снажан осећај сигурности, то су емоције и емоционална интелигенција важан подстицај рационалног, али и имагинарног, што је у основи креативног. "Велика предност емоционалног ума лежи у његовој могућности да тренутно ишчитава емоционалне ситуације... омогућавајући да нам пре нагљеним судом буде саопштено од кога да се чувамо, коме да верујемо, ко је нерасположен" (Goleman, 2016: 274). Бројна истраживања показују да пријатне емоције као што су радозналост, одушевљење, радост подстичу процес учења и чине га успешнијим, али и подстичу настанак оригиналних идеја код ученика. Mening (2007) наглашава мотивациону улогу емоција у процесу учења. Тако, наставници који немају довољно развијене интерперсоналне и интраперсоналне вештине у немогућности су да развију и подстичу емоционалну компетентност ученика. Док они који себе опажају компетентнијим у раду, посебно у погледу одржавања дисциплине, мање су изложени стресу на послу, а виша процена личне компетентности повезана је и са већим задовољством послом, као и бољим постигнућима ученика (Scott i Dinham, 2003).

Емоционална компетентност је у тесној вези са васпитањем, јер васпитање је првенствено емоционални однос. Успешно васпитавати могу само особе које воле рад са децом и које имају посебно наглашене емоционалне квалитете као што су ведра нарав, веселост, пуно разумевања, оптимистичност, љубав и топлину, забавност, осећајност, нежност (Bognar, 2004). Да би могао васпитно да делује, учитељ мора и сам да има развијену емоционалну интелигенцију која се испољава на више нивоа (више у: Salovey, P. и Sluyter, D. 1999).

Први и основни ниво тиче се *перцепције, процене и изражавања емоција*. Веома је важна способност учитеља да запази емоције у физичком стању, осећањима и мишљењу ученика, да прецизно изрази емоције и опази потребе ученика у вези са осећањима. Учитељ, који позитивним емоцијама и топлином боји своје речи и однос са ученицима, значајно подстиче њихову машту и ствара услове за отворено испољавање креативних идеја.

Други ниво испољавања ове врсте интелигенције јесте *емоционална фацилитација мишљења*. Емоције одређују редослед мишљења, тако да пријатне и позитивне емоције усмеравају пажњу на битне информације. Ако су јасне емоције које учитељ испољава у односу са учеником, али и у

настави и раду уопште, оно му помаже да правилно процењује догађаје који су у вези са различитим осећањима. Различити погледи на свет мењају емоционална стања пружајући могућност појединцу да исте ситуације сагледа са различитих страна. Позитивне емоције олакшавају решавање специфичних проблема што доприноси стварању позитивне климе, подстиче индуктивно мишљење и креативност.

Трећи ниво подразумева *разумевање и анализу емоција*, њихово именовање и препознавање односа између речи и самих емоција (дела), способност интерпретирања значења које емоције носе, употребу емоционалног знања у свакодневним животним ситуацијама. Емоционално компетентан учитељ ће и код ученика развијати способност да јасно препознају емоције других, правремено откривају и изражавају њихово значење, богатећи тако њихов емоционални свет, али и формирајући емоционални речник.

Последњи, **четврти ниво**, јесте *рефлексивна регулација емоција* у промоцији емоционалног и интелектуалног развоја, што обухвата отвореност за њихов пријем, али и способност уживљавања и праћења код себе и других, до способности управљања емоцијама у смислу ублажавања негативних и појачавања позитивних што има велики значај за укупан развој ученика. Способност учитеља да лако савлада негативне емоције и тако избегне конфликте, али и отворено изрази позитивне емоције снажан је подстицај ученику да постане и сам толерантан, стрпљив, осећајан.

Кључну улогу у развоју тих способности има учитељ који је, очекује се, и сам емоционално компетентан. Ова компетентност је „одређени капацитет или способност улажења у трансакције с променљивом и изазовном друштвено - физичком околином што води ка развоју и сазревању самог појединца“ (Salovey, P. Salovey, D., Sluyter, 1999). Та способност омогућава појединцу да се ухвати у коштац са променљивим, другачијим и изазовним ситуацијама у својој околини како би из тога изашао прилагођенији, делотворнији и самопозданији. Једна таква ситуација за савременог учитеља је даровито дете. Уколико, он успе да пропрати и задовољи променљиве и разноврсне емоционалне потребе даровитих, онда се смањује њихова анксиозност, незадовољство школом, долази до самоактуелизације, нестаје агресивност, повећава се мотивација, радозналост, слобода мишљења и изражавања што је основ стварања.

Флексибилан простор, одабрани дидактички материјали, а посебно позитивна емоционална клима и интеграција игре, сазнања и учења, значајно развијају мотивацију и подстичу машту. Један од таквих програма којим се обезбеђује добра емоционална клима за развој даровитости јесте Карнесеов програм (Karnes, M. B, 1983, према: Ćudina - Obradović, 1990) у коме је повољна емоционална клима на првом месту. Под њом се подразумева пружање осећања сигурности, обезбеђивање осећаја прихваћености и поштовања личности детета што се постиже само осетљивим реаговањем најпре васпитача, а онда и учитеља на дечје потребе, дечји говор, потребу за помоћи и друштвом или самосталношћу.

Подаци показују да ученици са развијеном емоционалном интелигенцијом ревносније и одговорније извршавају своје обавезе, што се опет

одражава на успех у школи (Deniz, M. et al., 2009), али и укупни развој личности. Децу треба припремати за сналажење у трауматским ситуацијама у којима се могу наћи. За то су погодни уметнички садржаји попут књижевности, музике, сликарства, драмске и позоришне уметности, пре свега, приче и описи стварних догађаја који доприносе развијању емоционалне интелигенције ученика, стварању пријатне климе и подстицајног окружења. Све су то могућности које се нуде емоционално компетентном учитељу да обезбеди стварање повољне климе у одељењу избором диференцираних васпитно-образовних подстицаја, али и адекватним садржајима којима ће задовољити разноврсне емоционалне потребе свих, а посебно даровитих.

3. Настава српског језика као обогаћена емоционална средина и подстицај даровитости

Књижевност је, вероватно, први дом емоционалне интелигенције, поред уметности, музике и позоришта (Salovey, P., Sluyter, D. 1999: 40). С обзиром на уметничке поступке и стилске фигуре којима се писци служе, поређења, метафоре, описи "директно се обраћају емоционалном уму, као и уметности - роман, филм, поезија, певање, позориште, опера"(Goleman, 2016: 276).

Када је о настави српског језика и књижевности реч, ту су могућности развијања емоционалне интелигенције бројне. Адекватним избором књижевног текста и успешном интерпретацијом можемо објединити све уметности у смислу дубље рецепције која у основи има снажан емоционални доживљај дела. Занимљиве приче и песме, бајке и басне, краће књижевне форме драгоцени су садржаји путем којих деца упознају ликове, њихове позитивне и негативне особине, емоционална стања у којима су и кроз која пролазе, осећања и расположења, начин на који их изражавају или препознају код других, усклађено понашање. После успешне методичке обраде књижевног дела, ликовна, музичка драмска и позоришна уметност прилика су да се кроз линију и боју, звук и покрет, гест и мимику изрази оригиналан доживљај и ослободи дух.

Даровитост ученика у настави српског језика препознаје се на сваком часу. Вешт учитељ стално изналази начине да подстиче ученике на различите активности. Подстицаји да говоре, пишу, изражавају своје ставове и осећања, образлажу доживљаје, аргументују исказе веома су важан корак у неговању слободе мишљења. „Доста је примера да су из тих малих, често и доста наивних покушаја (чисто литерарних или новинарских записа!) касније ницали познати књижевници и новинари” (Цветановић, 1996: 108).

Појам даровитости у литератури се различито дефинише. Једни аутори указују да се ради о особини, потенцијалу, способности, посебно развијеним сазнајним компонентама ученикове личности, док други истичу да је реч о изразитом постигнућу појединца у одређеним сферама људ-

ског деловања. Заједничко свим покушајима дефинисања је да у основи даровитости леже три незаобилазна елемента: *изузетне особине личности, натпросечне способности и креативност*. Осим тога, многи указују да је подједнако важан услов за испољавање креативности мотивација без које даровитост не може да дође до изражаја. У складу са тим најприхватљивији модел даровитости је Рензулијев модел (више у Нешковић 2010: 258), према коме даровитост представља комплексну трослојну структуру и испољава се као производ интеракције: *натпросечних способности, мотивације и креативности*.

Што је већа међузависност између наведених елемената, повећава се ниво даровитости ученика. Имајући у виду да се *натпросечне способности* везују за наслеђе и најмање су подложне променама, нас у овој тријади интересују остала два елемента: креативност и мотивација којима на основношколском узрасту посебан допринос даје емоционално и социјално компетентан учитељ, добар говорник и успешан методичар.

Креативност се у настави књижевности може развијати обрадом вредних књижевних дела, где се при тумачењу подстичу нова и оригинална виђења, развија машта, богати духовни свет, проширују видици, отварају могућности за нове креације. На часовима језика ученици разговарају о прочитаним књижевним делима, износе своја искуства, препричавају текстове емоционално их богатећи. Од њих се може захтевати да свој говор боје емоцијама и естетским компонентама (афективношћу и поетичношћу), при чему стварамо ситуацију да из различитих углова сагледају неки проблем. Могућност да стално мењају "ципеле" препричавајући адекватне текстове из угла позитивног или негативног лика, али и изношењем властитог искуства на задату тему, ученик је у ситуацији да машта, замишља, процењује, описује, брани, напада, оправдава и осуђује што све доводи до посебног емоционалног угођаја.

Мотивација је, такође, важан сегмент даровитости на који значајно може утицати емоционално компетентан учитељ. "Уколико појединац није мотивисан за рад и поред тога што поседује високе способности и креативност, неће доћи до испољавања даровитости" (Нешковић 2010: 260). Најчешће, даровите ученике није тешко мотивисати за рад, јер они су и иначе радознали, показују посебну заинтересованост за поједина подручја, па самим тим и језик и књижевност. Даровити ученик сложеним мисаоним процесима попут читања, креативног писања, глуме, драматизације, илустровања, компоновања и др. добијеним задацима приступа ради осећаја задовољства и личног успеха, а не зарад неких спољашњих награда као што је оцена, похвала или неки други стимуланс материјалне природе. Самим тим, учитељу је лакше радити са таквом децом, јер су успеси загарантовани, посебно ако у комуникацији са њима отворено показује емоције, пријатност и задовољство предложеним идејама и каснијим успесима.

Даровите ученике одликује емоционална стабилност, социјална прилагодљивост, комуникативност што све треба да буде повод за успостављање топле емоционалне климе и обогаћене подстицајне средине која

ће продуковати креативну наставу. Подстицајна и продуктивна настава књижевности или језика доприноси да даровити ученици, који ствари виде другачијим очима, оригинално тумаче догађаје, потпуније разоткривају ликове, процењују поступке и понашање, имају богатија осећања у односу на своје вршњаке и својим речником изражавају сазнато, емоционално боје доживљено, понашањем пројектују усвојено.

Најбољи резултати у раду са даровитима постижу се применом индивидуалног приступа у коме ће емоционално компетентан учитељ обезбедити обогаћену средину, а тиме и услове да до изражаја дође слобода избора ученика, али и флексибилност и емоционално задовољство, испуњеност оним на чему ради. Зато ученика треба "излагати" разноврсним темама у различитим областима интересовања, различитим видовима уметности, јер ће тим интердисциплинарним приступом, коме настава језика и књижевности посебно погодује обједињујући у себи реч, звук и "слику", обезбедити све неопходне услове за испољавање даровитости.

Темељи на којима се заснива планирање рада са даровитим ученицима јесу читање и тумачење књижевног текста, богаћење лексике, развијање синтаксе и говорна пракса (припрема, реализација и изражајне вредности). На часовима матерњег језика развијају се елементи говорног изражавања, али рад са дететом које је даровито изискује посебно планиране активности (више у Смилковић, Цветановић, 2016). Учитељ усмерава ученика ка развијању говора посебно планираним садржајима, уз индивидуални темпо и распоред активности. У табели 1. дати су могући садржаји рада са даровитим учеником са посебним акцентом на развоју његове емоционалности. Наведени план и садржаји су усмерења наставнику за индивидуално планирање. Садржаји се могу реализовати уз поштовање принципа од лакшег ка тежем, без потпуно утврђеног редоследа. На пример, ученику се дају задаци да сачињава свој емоционални речник и прикупља пословице и изреке које упућују на одређена емоционална стања, запажа и именује своја емоционална стања и стања других (игра *осећам - осећаии*), јасно изражава запажено и у складу са тим поступа, говори опонашањем изазваним емоцијама и последицама. Овакве захтеве даровити може да реализује континуирано, на сваком часу језика и књижевности, упоредо са развијањем гласовне стране говора и припремањем излагања о одређеној теми уз богаћење свог емоционалног света. План се реализује према индивидуалним способностима и интересовањима даровитог који и сам може да предлаже теме и на тај начин потајно решава своје емоционалне проблеме. Емоционално компетентан учитељ ће увек индивидуализованим задацима давати примерене подстицаје сваком ученику будно пратећи његове реакције, али и потребе.

Табела 1. Садржаји рада са даровитим ученицима

Подручје	Садржаји	Индивидуални план рада
Књижевност	читање књижевних текстова	<ul style="list-style-type: none"> - Читање текстова са снажним емоционалним призвуком у функцији богаћења израза, али и духовног света ученика. - Стваралачко препричавање текстова из угла појединих ликова, са посебним акцентом на емоционална стања, расположења, поступке.
	књижевни текстови као подстицаји за говорeње	
Лексика	читање са оловком у руци	<ul style="list-style-type: none"> - Упућивање ученика на бележење речи којима се описују и именују емоције у тексту. - Прављење сопственог емоционалног речника (<i>срећа, радост, туга, љутња, бес, страх...</i>).
	речник	
	тематски речници	
Синтакса	реченички склоп	<ul style="list-style-type: none"> - Коришћење различитих врста (узвичне, заповедне, жељне) и облика (потврдне, одричне) реченица ради појачавања емоционалног израза у говору.
	постављање питања	
	изреке и фразеологизми	
Говорна пракса	припрема	<ul style="list-style-type: none"> - Припрема говора: израда плана, бирање адекватних речи уз вођење рачуна о емоционалном ставу, уметање чињеница и изрека које јасно сликају емоционални став говорника. - Практична реализација говора, примена у свакодневним ситуацијама.
	прикупљање тематске грађе	
	изражајни елементи израза	
	говорне вежбе	
Изражајне вредности говора	дикција	<ul style="list-style-type: none"> - Упућивање на гласовну страну говора, тражење паралеле између речи и дела, откривање значења израза, мелодија речи. - Невербални знаци у комуникацији, говор лица и тела као емоционални израз.
	невербални елементи	
	темпо и интензитет	
Стил	стилске вежбе варијанте исказа	<ul style="list-style-type: none"> - Исказивање ставова, осећања и намера у разним приликама (<i>срећно, тужно, потресно, узнемирено, радосно, полетно, ведро...</i>) - Иста прича испричана на више начина, из више углава.

У књижевној уметности даровити уживају, богате свој речник, емоционални и духовни свет, развијају естетски укус. Посебно је значајно стваралачко препричавање текста као облик изражавања који може бити продуктиван и подстицајан. Ученик може да препричава по аналогiji, са променом граматичког лица или да проширује причу богатећи је садржајно и емоционално бојећи из угла различитих ликова који се у њој јављају или их сам уводи. Све ове вежбе могу се користити као полазиште за продуктивно усмено и писмено изражавање, уз емоционално бојење уочене ситуације.

Да би се све ове могућности искористиле у настави, потребно је посебно обучити учитеље за рад са даровитима и нарочито их мотивисати за додатни рад чиме би се појачало испољавање њихове емоционалности. Такав рад се може одвијати у школи, у оквиру секција, креативних радионица, на такмичењима. Различити облици рада могу се одвијати и ван школе, где се могу окупити даровити из више школа, а то су институције и организације за даровите, културне и уметничке организације које имају слуха за њихове потребе и иновативне предлоге.

Важно је истаћи потребу за перманентним стручним образовањем учитеља из области које би им помогле у раду са даровитима. Таквим учитељима треба пружити не само теоријска знања, већ и методичка упутства и одговарајуће технике и вештине успостављања добре емоционалне климе у разреду како би дошло до испољавања даровитости. То се може постићи у оквиру *Центра за усавршавање учитеља за рад са даровитима за литерарно стваралаштво* чији би основни циљ био унапређивање рада учитеља са даровитима у посебно креираном емоционалном амбијенту.

Закључак

Човекова емоционалност има физиолошку и генетску основу. Уколико појединац није задовољан неком акцијом коју остварује он прибегава систему инхибирања у сличним будућим ситуацијама, док када је задовољан, осећа се лепо, емоционално је испуњен, тежи систему активације и у будућим ситуацијама. Притом, обавезно активира своје пријатне емоције које су моћан покретач не само интелектуалне активности, већ и укупног развоја личности, али и развоја других. Учитељ први има могућност да препозна даровитог у настави. Након уочавања даровитих, он их мотивише да изграђују своје способности и то учењем и сталним вежбањем. Задаци учитеља у овом раду су вишеструки и успешно остварљиви у настави српског језика и књижевности уз посебан емоционални однос који успоставља са даровитима. То подразумева да и сам треба да поседује емоционалну интелигенцију која ће се манифестовати кроз ваљано наставно поступање и добро методичко вођење обојено пријатним емоцијама које су моћан подстицај. Емоционално некомпетентан учитељ треба да се перманентно усавршава за рад са свим ученицима, а посебно даровитим, кроз праћење научне и стручне литературе и размену искустава са другим стручњацима како би обезбедио подстицајну средину и добру емоционалну климу за испољавање, откривање и неговање даровитости.

Имајући у виду да се EQ детета развија и подстиче социјалним вештинама одраслих, када је о учитељу реч садржаји језика и књижевности, мелодијом речи и израза, уметничким поступцима писаца, као и ученим осећањима и расположењима јунака могу бити снажан подстицај даровитом за запажање и испољавање властитих емоција, али и емоција других. Интерпретацијом књижевних текстова даровити сазнају много о

спречавању и решавању проблема и konflikata у свакодневном окружењу, јер размишљају о томе шта рећи, како се понашати, како поступити у одређеним ситуацијама. Снажно емоционално обојена ситуација у тексту повод је за разговор о осећањима и расположењима ликова, али је и модел понашања ученику и начин комуницирања са другима. Разумевање скривених порука и поука у књижевном делу, датих метафорично и алегоријски, даровитима омогућује да, раније од других, размишљају о друштвено одговорном понашању, емпатији, отвореном емоционалном ставу према другима, али и контроли властитих емоција.

Емоционално компетентан учитељ промишљеним подстицањем и развијањем емоционалне компетентности ученика, посебно даровитих, кроз садржаје језика и књижевности богати њихов емоционални свет, обезбеђује потпунији духовни развој, бољи лични успех у животу, посебно у пословима који захтевају усмену и писану комуникацију. Исказати одређену садржину у говорној форми на оригиналан и креативан начин, обојен јасним емоционалним ставом, успешно препознати емоције других и адекватно поступити у складу са испољеним емоцијама, припрема је појединца за активно и савесно деловање у савременом друштву које све више одликује конфликтни миље.

Литература

1. Bognar, L. (2004): *Metode i postupci u odgoju*, Zagreb: *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, broj 1 (7), godina VI, str. 17-30.
2. Bognar, L., i sar. (2004): *Problemi mladih Slavonije i Baranje, istraživanje*. Osijek: Sveučilište „J. J. Strossmayera.
3. Goleman, D. (2016): *Emocionalna inteligencija*, Beograd: Geopoetika.
4. Goleman, D. (1998): *Working with Emotional Intelligence*. New York. Bantam Books
5. Daves, M., Bryer, F. (2004): *Personal Skills for Teachers: Measuring and Developing Their Emotional Competencies*. U: B. Bartlett, F. Bryer, D. Roebuck (ur.), *Educating Wearing Researsh into Practice*, Griffith University, 1, p 246-258.
6. Deniz, M., Engin, Tras, Z., Aydigan, D.: *Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control and Emotional Intelligence`*, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2009, vol.9, p 623-632.
7. Emmerling, R. J., Goleman, D. (2003): *Emotional Intelligence: Issues and common misunderstandings*, Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. URL: <http://www.eiconsortium.org>, посећено 25.3.2018.
8. Keener, S., Leaman, D. R. (2007): *Understanding and Managing Student Hostility*, National Middle School Association, Middle Ground, August 2007, vol. 11, p 22-23.
9. Manning, J. B. (2007): *Emotions in Education: Toward an Integrative Understanding of Affect and Cognition in Learning*, *The Heinz School Review*, Volume 4, Issue 1, <http://journal.heinz.cmu.edu/articles/> посећено 29.3.2018.

10. Mušanović, M., Vrcelj, S., Zloković, J. (2003): Pleasantness and unpleasantness in school environment - the children's perspectives, *Teaching and Learning for Intercultural Understanding, Human Rights and Culture of Peace*, Conference on International Education, UNESCO, Jyvaskyla.
11. Нешковић, С. (2010). *Даровити ученици у наставном процесу*, <https://svet-znanja.files.wordpress.com/2014/12/daroviti-ucenici-u-nastavnom-procesu.pdf>, посећено 17.3.2018.
12. Reić – Ercegovac, I., Kolundrović M., Jukić, T. (2009/2010): Emocionalna kompetentnost i stres u nastavničkim zanimanjima, u *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 2/3, 85-96.
13. Salovey, P., Sluyter, D. (1999): *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – pedagoške implikacije*, Zagreb: Educa.
14. Смиљковић, С., Цветановић, З. (2016): *Даровити за говорење и писање у млађим разредима основне школе*, Врање: Педагошки факултет.
15. Стојановић, Б. (2011): Књижевна уметност и компетенције будућег учитеља. *Годишњак српске академије образовања за 2010*. Београд: Српска академија образовања. стр. 611-624
16. Scott C., Dinham, S. (2003). The Development of Scales to Measure Teacher and School Executive Occupational Satisfaction, *Journal of Educational Administration* 42 (1): 74-86.
17. Sutton, R. E., Qhatley, K. F. (2003): Teachers' Emotions and Teaching: A review of the literature and directions for future research, *Educational Psychology Review*, 15 (4): 327-358.
18. Čudina - Obradović, M. (1990): *Nadarenost*, Zagreb: Školska knjiga.
19. Цветановић, В. (1996): *Самостални и стваралачки рад у настави српског језика*, Београд: Vодex.

Buba Stojanović
Zorica Cvetanović

EMOTIONAL SKILLS OF TEACHERS AS A PREREQUISITE FOR PROMOTING AND NURTURING GIFTEDNESS

Abstract: *Teacher is an important factor for a good-quality education in this modern society, a society which is in a constant state of change. Teacher is the one who chooses teaching methods, adapts teaching material to students, creates balance, brings innovative ideas to the classroom, but also encourages students, recognizes their talents, feels their fear and discomfort, causes joy and sadness, reveals individuality and nurtures originality. Teacher is expected to accept responsibility for succeeding in or failing to establish positive relationships in the classroom, for a positive or negative climate in the classroom which later on reflects on students' behaviour towards the inner and outer circle of people in their life, on the behaviour towards their family and society as a whole.*

In order to successfully meet the challenges of the modern age, teacher must have numerous skills. Teacher must have well-developed psychological, pedagogical, didactic and methodological skills in order to be able to handle many emotional, ethical and humane challenges which are present in this modern society and culture of differences we are faced with. Teachers' social and emotional skills are very important when it comes to working with children in early elementary school grades.

This paper will discuss the issue of emotional skills as an important segment of teachers' personality which is an effective tool for teachers to identify and nurture giftedness in students. The improvement of teachers' emotional skills leads to a climate of encouragement in the classroom that can help meet the needs of everyone in the class, especially the gifted students.

With their teaching method, but also with their verbal and written communication, teachers develop either a positive or negative relationship with students, based on which students develop either a positive or negative attitude towards the teacher, as well as towards school and learning in general, which significantly affects the development of the future society. Language and literature lessons provide the perfect opportunity for this.

Key words: *teacher, emotional skills, gifted, Serbian language lessons, improvement, modern society.*

ДАРОВИТОСТ УЧЕНИКА И НАСТАВА КАО ИЗАЗОВ УЧИТЕЉСКОГ ПОЗИВА*

Сажетак: *Даровитост као особени потенцијал који се код ученика може развити на основу одговарајуће интеракције са подстицајном средином и облашћу којој припада изражени потенцијал, један је од значајних изазова учитељског позива. Управо из оваквог дефинисања даровитости јасно се може сагледати улога и значај учитељске професије у њеном подстицању и развоју. Из тог разлога у раду смо се усмерили на теоријско-емпиријско сагледавање најчешћих изазова са којима се учитељи сусрећу у наставном раду са даровитим ученицима.*

На основу емпиријског истраживања ставова 233 учитеља, који су имали директно искуство у раду са даровитим ученицима, као најчешћи изазови наставног рада са овом популацијом ученика издвојили су се: идентификовање даровитих ученика; израда и реализација диференцираних планова и програма; организација интегративног и истраживачког приступа у наставном раду; проналажење и примена одговарајућих извора за учење; недостатак времена за планирање; недовољна подршка и помоћ од стране стручних служби и флексибилност у планирању и организовање наставног рада и временско-просторних услова за рад. Истраживањем је, такође, утврђено да дужина радног стажа значајно детерминише разлике у ставовима о овом питању што упућује на низ закључака и педагошких импликација које могу бити значајне за унапређивање овог подручја наставног рада.

Кључне речи: *даровитост, ученици, настава, изазови, учитељски позив.*

Увод

На почетку новог миленијума, који пред савремено образовање поставља низ нових захтева, позив учитеља сусреће се са мноштвом изазова. Они су, пре свега, последица потребе за усаглашавањем савремених друштвених и личних потреба и објективних могућности образовног система да те потребе развија, усавршава и задовољава. У трци за остваривањем своје мисије пројектоване кроз развојни модел образовања, улога учитеља је непроцењива. Својом стручношћу, компетенцијама и личним залагањем учитељи обликују образовну будућност савременог друштва.

* Припремљено у оквиру пројекта *Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије (179013)*, који се изводи на Универзитету у Нишу – Машински факултет, а финансира га Министарство просвете и науке РС.

На том путу учитељи се сусрећу са многобројним изазовима. Један од важних изазова учитељског позива јесу даровитост ученика и настава са даровитим ученицима. Иако носи епитет савремена, настава данас не пружа довољно могућности и услова за развој даровитости и креативности код ученика (Арсидић и Вучинић, 2013). Разлози ове појаве су вишеструки и комплексни. Основни разлог лежи у дугој владавини традиционалног приступа образовању чијих се принципа савремена настава не одриче у потпуности. Тако савремена настава и данас не пружа одговарајуће услове за квалитетан рад са даровитима, њихов развој и квалитетну самоактуелизацију. Наставни процес и данас одликују: прилагођеност просечном ученику, нејасни критеријуми идентификовања даровитих ученика, недовољна стручна знања о општим карактеристикама даровитих и дидактике даровитих уопште и др. Суочени са оваквим изазовима намеће се потреба динамичког професионалног развоја учитеља, као перспективног модела којим ће се обезбедити услови за квалитетно и ефикасно остваривање васпитно-образовних циљева и задатака. „ У основи овог модела је квалитетно иницијално образовање, засновано на савременим теоријама образовних наука и стицању способности и вештина, а надградња је у ставу да је образовање учитеља отворен процес као интегративни део сталних друштвених токова. Иницијално образовање учитеља подржава процес њиховог професионалног развоја у току свих фаза његовог просветног рада“ (Здравковић, Јовановић-Малиновић, 2014, 33). Наведени приступ нас обавезује да учитељима обезбедимо услове у којима ће се перманентно професионално развијати и имати ефикасну педагошко-психолошку и дидактичко-методичку помоћ и подршку у превазилажењу основних изазова са којима се сусрећу у непосредној пракси. У намери да утврдимо основне изазове и укажемо на педагошке импликације, у раду смо приступили теоријско-емпиријском истраживању даровитости ученика и настави као изазову учитељског позива.

Теоријски оквир истраживања

Даровитост деце је комплексан феномен који могу одликовати разнолике карактеристике у понашању као што су: брзо и лако учење; размишљање о различитим решењима једног истог проблема; показивање интензивног интересовања или хобија у дужем временском периоду; брзо упијање велике количине информација и присећање истих; постављање великог броја кључних питања; изузетна меморија; бујна машта; бављење сложеном математиком усмено, пре него на папиру; изванредна радозналост; иницијатива; богат речник и ефикасна употреба речи; почетак читања на раном узрасту и проницљив смисао за хумор и сл. (Farral & Henderson, 2015). Некада се ове особености могу јавити појединачно, а некада удружено што додатно отежава процес идентификовања даровитих у наставном процесу. Ипак, важно је знати да даровите ученике не можемо

третирати као хомогену групу, с обзиром на то да и међу њима постоје индивидуалне разлике у способностима, знањима, интересовањима, али и образовним потребама. Зато је у наставном процесу потребно даровитим ученицима пружити разноврсна искуства којима ће се пред њих поставити изазов који их води даљем напретку. Ученицима треба омогућити сусрет са апстрактним концептима и идејама, бржи темпо рада; продубити и проширити садржаје у области у којој испољавају даровитост. Развој даровитости у настави може се остварити и организовањем заједничког рада са другом даровитом децом (Farral & Henderson, 2015).

Претпоставка успешног наставног рада са даровитима јесте познавање специфичност образовних потреба даровитих ученика и могућности њиховог задовољавања кроз постојеће и нове садржаје и облике рада (Недељковић, 2000). Наставне активности морају бити добро припремљене и међусобно повезане, при чему, приоритет имају интереси ученика и њихов развој, па тек онда интерес школе, очекивања родитеља, наставника и друштвене заједнице. Услови успешног остваривања наставних активности са даровитима су подстицајна педагошка клима, повољни материјално-технички услови и јединствено деловање свих чинилаца васпитања (породице, школе, вршњачке групе, стручних служби, локалне заједнице, медија и сл.)

Сложеност улоге коју имају у раду са даровитим ученицима захтева од учитеља да добро познају психолошко-педагошке специфичности ове популације ученика, али и оспособљеност за рад са њима. Претпоставка успешног остваривања учитељског позива у раду са даровитим ученицима јесте планирање и израда диференцираних планова и програма и њихова реализација у сваком појединачном ситуационом контексту. Управо у овом сегменту наставног рада леже и највећи изазови учитељског позива. Иако се диференцијација за даровите ученике може спровести у оквирима редовне наставе, најчешће баријере њеног остваривања су: обезбеђивање одговарајућег степена диференцијације, обезбеђивање прилика за учење на напреднијем нивоу, наставникова филозофија и антипатија према даровитим ученицима и њиховим потребама, неразумевање услуга које је потребно пружити даровитим ученицима, као и недостатак докумената којима би се подржале те услуге (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005: 211-217).

Квалитет улога учитеља у раду са даровитим ученицима представља кључну детерминанту квалитета њиховог наставног рада. Ограничени екстензитет и интензитет знања у оквиру наставног предмета највећи је изазов са којим се наставник сусреће када се нађе пред даровитим ученицима. Даровитим ученицима су потребни наставници који излазе из оквира наставних планова и програма и дозвољавају независно истраживање и постављање питања (Calik & Birgili, 2013). Наставници које одликује ауторитативни стил понашања осећају страх пред даровитим ученицима и зато не узимају у обзир њихово мишљење (Vlahek & Jurčec, 2009). Неизвесност од непланираног, развија код учитеља отпор ка даровитим ученицима чија интересовања и потребе одступају од предвиђених наставних садржаја. Не

прихватајући ове ситуације као потенцијалне могућности квалитетног учења свих (и ученика и учитеља), учитељи тешко прихватају истраживачке, иновативне и креативне функције у раду са даровитима.

Као препрека се појављују и ставови и уверења о учењу. Уколико наставник није свестан да ученици имају различита интересовања и могућности, да уче на различитом нивоу, диференцијација неће бити омогућена. На тај начин, даровити ученици остају ускраћни за право да школа развије све њихове потенцијале. Наставници који познају различите потребе ученика и њихово искуство имају веће шансе да те потребе задовоље диференцијацијом наставе и израђивањем флексибилних наставних курикулума. У раду са даровитим ученицима „курикулум треба базирати на дечијем искуству. Садржаји морају бити дати у оном облику у коме их деца добијају ван школе, а то значи у потпуном јединству са свим везама и односима који их прате и који им дају смисао. Дечије искуство је основа таквог програма, оно одређује полазне основе и смернице у којима ће се програм развијати“ (Петровић, 2016,18-19), надограђивати и усавршавати.

Диференцирана настава, настава организована на више нивоа, подразумева и добру дидактичко-методичку оспособљеност наставника да управља овом сложеном организацијом. Обавеза наставника јесте да препозна квалитете ученика и да управља организацијом часа тако да афирмише склоности ученика и тиме створи позитивну атмосферу за рад. Значајан изазов наставног рада са даровитом децом лежи и у проналажењу и примени одговарајућих извора за учење. Потребни су сложенији текстови, напреднији курикулум и спремност наставника да преузме улогу ментора. Када се пронађу одговарајући извори, наставник има задатак да помогне ученицима да их искористе на прави начин. Даровите ученике је потребно подстицати на самостални рад. Уколико се ретко обраћају наставнику за помоћ, важно је размислити о потреби за повећањем сложености, односно тежине задатка.

Стручне компетенције значајне за успешан рад са даровитим ученицима су и: активно слушање, стручна припрема и организација наставе, презентација материјала и одговарање на питања (Вилотијевић, 2003), успешност управљања разредом и стручна оспособљеност наставника. У самој организацији наставног процеса, који је диференциран у циљу задовољења потреба даровитих ученика, потребно је доста времена како би се час добро осмислио. Недостатак времена за планирање чини да наставници одустају од различитих инструкција којима излазе у сусрет потребама свих ученика (Calik & Birgili, 2013). Тимски рад и међусобна сарадња учитеља истог колектива у многоме могу олакшати и скратити ову активност.

Педагошке вештине и њихово правилно коришћење у наставном раду са даровитим ученицима претпоставка су квалитета и ефикасности. Нажалост, неретко се дешава да учитељи не познају или недовољно добро познају карактеристике надарених ученика те не врше њихово благовремено идентификовање. Наставници треба да буду свесни постојања даровитих ученика у својим учионицама и стварати средину у којој ће сви учени-

ци имати корист од наставног програма који омогућава плурализам активности (Calik & Birgili, 2013). Педагошке вештине за рад са даровитим ученицима захтевају подршку од стране стручњака (Westberg et al, 1993) у смислу сталне обуке и моделирања релевантних педагошких вештина у њиховој специфичној дисциплини, укључујући и време и начин примене различитих стратегија, као део њиховог репертоара вештина за подстицање даровитих ученика (VanTassel-Baska&Stambaugh, 2005).

Међу вештинама значајним за успешан рад са даровитима истичу се: формулисање питања на вишем нивоу, промовисање и подстицање расуђивања и критичког мишљења, подстицање учења заснованог на решавању проблема, интегративни приступ раду, коришћење напреднијих уџбеника или материјала преко интернета, подстицање истраживачког приступа, развој способности логичког и стваралачког мишљења, коришћење разноликих дидактичко-методичких средстава и других стимулативних материјала у настави, флексибилно планирање и организовање наставног рада и временско-просторних услова за рад, континуирано образовање и самообразовање и сл. С обзиром на то да се управо у овој области учитељи сусрећу са највише тешкоћа, потребно је на глобалном нивоу радити на њиховом педагошко-психолошко-методичком образовању како би овладали наведеним вештинама и успешно се носили са изазовима које наставни рад са даровитим ученицима носи. Основне вештине учитељи морају стећи у оквиру формалног образовања на педагошким факултетима и то кроз високошколску наставу у којој ће се „развијати компетенције студената за лично ангажовање применом стратегија активног учења, односно укључивањем студената у наставу путем различитих проблемских задатака, истраживачким радом и практичном применом наученог, повезивањем са институцијама релевантним за будући позив“ (Ћирић, Јовановић, 2017,74). Само на овај начин можемо створити базични ниво компетенција које ће учитељи касније моћи да проширују и усавршавају.

Методолошки оквир истраживања

Рад има за циљ да утврди најчешће изазове са којима се учитељи суочавају у току наставног рада са даровитим ученицима. Узорак истраживања чине 233 учитеља Нишавског и Топличког округа. С обзиром на специфичност истраживаног проблема, највиши ниво репрезентативности узорка обезбеђен је избором учитеља који су у свом радном веку имали директно наставно искуство са даровитим ученицима. Факторском анализом резултата добијених *Упитником за испитивање ставова о изазовима наставног рада са даровитима*, издвојена су седам фактора (изазова). Након утврђивања основних изазова рада са даровитим ученицима, испитани су резултати утврђених фактора с обзиром на третиране варијабле истраживања. Структура узорка у односу на истраживањем третиране варијабле, представљена је у табели 1.

Табела 1. Структура узорка

<i>Пол учитеља</i>	N	%
Женски	148	63,52
Мушки	85	36,48
Укупно	133	100%
<i>Локација школе</i>	N	%
Градска	129	55,36
Приградска	104	44,64
Укупно	133	100%
<i>Радни стаж учитеља</i>	N	%
1-10 година	113	48,50
10-20 година	120	51,50
Укупно	233	100%

Као што се из табеле може видети, највећа уједначеност узорка присутна је с обзиром на дужину радног стажа (51,50% наспрам 48,50%). С обзиром на пол, узорак карактерише израженија неуједначеност јер је међу испитаницима 148 (63,52%) учитељица.

Резултати истраживања-анализа и интерпретација

На основу истраживања ставова учитеља, који су имали директно искуство у раду са даровитим ученицима, утврђено је да се као основни изазови у наставном раду са овом популацијом ученика издвајају: 1) Идентификовање даровитих ученика; 2) Израда и реализација диференцираних планова и програма; 3) Организација интегративног и истраживачког приступа у наставном раду; 4) Проналажење и примена одговарајућих извора за учење; 5) Недостатак времена за планирање; 6) Недовољна подршка и помоћ од стране стручних служби и 7) Флексибилност у планирању и организовање наставног рада и временско-просторних услова за рад.

Табела 2. Најчешћи изазови наставног рада са даровитима (с обзиром на локацију школе)

<i>Најчешћи изазови</i>	<i>средина</i>	M	Sd	df	t	p
Идентификовање даровитих ученика	градска	3,97	1,09	231	0,866	0,387
	приградска	3,85	1,04			
Израда и реализација диференцираних планова и програма	градска	4,18	1,01	231	0,907	0,365
	приградска	4,07	0,97			
Организација интегративног и истраживачког приступа у наставном раду	градска	3,61	0,93	231	-0,778	0,437
	приградска	3,71	1,01			
Проналажење и примена одговарајућих извора за учење	градска	3,87	0,95	196,948	1,584	0,115
	приградска	3,64	1,16			
Недостатак времена за планирање	градска	3,44	0,99	231	-0,139	0,890
	приградска	3,46	1,17			

<i>Најчешћи изазови</i>	<i>средина</i>	M	Sd	df	t	p
Недовољна подршка и помоћ од стране стручних служби	градска	3,32	1,21	231	-1,665	0,097
	приградска	3,6	1,26			
Флексибилност у планирању и организовању наставног рада и временско-просторних услова за рад	градска	3,76	1,21	231	2,567	0,011
	приградска	3,35	1,23			

Ставови учитеља о најчешћим изазовима наставног рада са даровитим ученицима с обзиром на локацију школе у којој раде, као што се може видети у табели 2, не разликују се статистички значајно. Без обзира на то, важно је напоменути, да је најчешћи истакнути изазов у обе групе испитаника *Израда и реализација диференцираних планова и програма*. С друге стране, *Флексибилност у планирању и организовању наставног рада и временско-просторних услова за рад* као изазов најређе препознају учитељи приградских школа, а *Недовољну подршку и помоћ од стране стручних служби* учитељи градских школа. Ове резултате можемо оправдати чињеницом да у приградским школама учитељи раде са мањим бројем деце у одељењу те је флексибилност у планирању и организовању наставног рада изводљивија него у многобројним градским одељењима. С друге стране, све градске школе имају потпуну стручну службу која је свакодневно на располагању учитељима што често није случај у приградским школама.

Табела 3. Најчешћи изазови наставног рада са даровитима (с обзиром на пол)

<i>Најчешћи изазови</i>	<i>пол</i>	M	Sd	df	t	p
Идентификовање даровитих ученика	женски	4	1,02	231	1,742	0,083
	мушки	3,75	1,15			
Израда и реализација диференцираних планова и програма	женски	4,21	0,95	231	1,693	0,092
	мушки	3,99	1,05			
Организација интегративног и истраживачког приступа у наставном раду	женски	3,72	0,95	231	1,385	0,167
	мушки	3,54	0,99			
Проналажење и примена одговарајућих извора за учење	женски	3,79	1,05	231	0,555	0,580
	мушки	3,71	1,05			
Недостатак времена за планирање	женски	3,52	1,06	231	1,436	0,152
	мушки	3,31	1,08			
Недовољна подршка и помоћ од стране стручних служби	женски	3,44	1,21	231	-0,007	0,995
	мушки	3,44	1,29			
Флексибилност у планирању и организовању наставног рада и временско-просторних услова за рад	женски	3,61	1,24	231	0,647	0,519
	мушки	3,5	1,23			

Подаци представљени у Табели 3. показују да пол испитаника не детерминише разлике у ставовима испитаника односно, да је усаглашеност истраживаних ставова највећа у односу на ову варијаблу. Упоређујући појединачне ставове, примећује се да се као други изазов по учесталости јавља *Идентификовање даровитих ученика*. Утврђени резултати су у складу са резултатима сродних истраживањима која „показују да учитељи препознају и идентификују ове особине, али не довољно поуздано. Разлоге је могуће наћи у недовољној едукацији учитеља у области даровитости, што резултира неадекватним дидактичким приступима у раду са даровитима“ (Блажич, Станојевић, 2014, 87) и баријерама у процесу њиховог идентификовања.

Табела 4. Најчешћи изазови наставног рада са даровитима
(с обзиром на радни стаж)

<i>Најчешћи изазови</i>	<i>радни стаж</i>	M	Sd	df	t	p
Идентификовање даровитих ученика	1-10 год.	3,76	1,19	211,833	-1,985	0,048
	10-20 год.	4,05	0,93			
Израда и реализација диференцираних планова и програма	1-10 год.	4,02	1,11	231	-1,593	0,112
	10-20 год.	4,23	0,85			
Организација интегративног и истраживачког приступа у наставном раду	1-10 год.	3,46	0,95	231	-3,067	0,002
	10-20 год.	3,84	0,94			
Проналажење и примена одговарајућих извора за учење	1-10 год.	3,68	1,07	231	-1,222	0,223
	10-20 год.	3,85	1,02			
Недостатак времена за планирање	1-10 год.	3,33	1,18	214,719	-1,572	0,117
	10-20 год.	3,55	0,95			
Недовољна подршка и помоћ од стране стручних служби	1-10 год.	3,25	1,30	231	-2,291	0,023
	10-20 год.	3,62	1,14			
Флексибилност у планирању и организовању наставног рада и временско-просторних услова за рад	1-10 год.	3,51	1,26	231	-0,740	0,460
	10-20 год.	3,63	1,21			

На основу резултата представљених у Табели 4, уочавамо да је за три тврдње p вредност мања од граничне вредности ($>0,05$), што говори о статистички значајним разликама у ставовима у односу на дужину радног стажа испитаника. Статистички значајна разлика утврђена је код тврдњи: *Идентификовање даровитих ученика* (1-10 година стажа $M=3,7$ и 10-20 година радног стажа $M=4,05$); *Организација интегративног и истраживачког приступа у наставном раду* (1-10 година стажа $M=3,46$ и 10-20

година радног стажа $M=3,84$); и *Недовољна подршка и помоћ од стране стручних служби* (1-10 година радног стажа $M=3,25$ и 10-20 година $M=3,62$). Код свих тврдњи уочено је веће истицање ових изазова од стране учитеља са дужим радним стажом. Трагајући за разлозима сматрамо да ово може бити последица две појаве:

1) Искуснији учитељи у току формалног образовања нису стекли довољно знања и компетенција из области дидактике даровитих и иновативних модела наставног рада;

2) Сматрајући да су кроз искуство стекли вештине рада са даровитима, стручни сарадници мање пажње и помоћи пружају овој групи учитеља.

Овакви резултати нам недвосмислено показују да је у пракси потребна адекватна интервенција у области педагошко-психолошког и дидактичко-методичког образовања и усавршавања учитеља у области рада са даровитим ученицима.

Закључна разматрања

Даровитост ученика, као развијен потенцијал изузетних способности, односно, склоп особина које му омогућавају да, у једном или више подручја, доследно постиже значајно натпросечне резултате, значајно је питање савременог образовања и наставе. Правилно третирање овог феномена подразумева адекватну педагошко-психолошку и дидактичко-методичку подршку друштва и посебно васпитно-образовних установа. Улога учитеља, као руководиоца, планера и реализатора наставних активности на најранијем школском узрасту, од великог је значаја и важности у развоју даровитости. У остваривању ове улоге учитељи често наилазе на низ изазова који је отежавају.

У намери да идентификујемо најчешће изазове наставног рада са даровитим ученицима и укажемо на могуће начине унапређивања утврђеног стања, приступили смо емпиријском истраживању овог проблема. На основу утврђених резултата, као основни закључци и педагошке импликације, издвајају се:

1) Учитељи рад са даровитим ученицима сматрају великим изазовом јер се у њему сусрећу са низом потешкоћа/баријера.

2) Најчешћи изазови наставног рада учитеља са даровитим ученицима су: идентификовање даровитих ученика; израда и реализација диференцираних планова и програма; флексибилност у планирању и организовање наставног рада и временско-просторних услова за рад; организација интегративног и истраживачког приступа у наставном раду; проналажење и примена одговарајућих извора за учење; недостатак времена за планирање и недовољна подршка и помоћ од стране стручних служби.

3) Искуство учитеља није карактеристика која обезбеђује квалитет и ефикасност у наставном раду са даровитим ученицима јер се управо код ових испитаника чешће јављају изазови као што су идентификовање даровитих ученика, организација иновативних наставних приступа и др.

4) Учитељима је потребна стручна помоћ и подршка у раду са даровитима у подручју усвајања знања и развоја компетенција идентификовања даровитих ученика, израде флексибилних и диференцираних курикулума и примене истраживачких, интегративних и других иновативних приступа у настави.

5) Успех у флексибилном планирању и диференцијацији наставних активности са даровитима лакше се остварује у одељењима са мањим бројем ученика, те би у процесу формирања одељења било пожељно водити се овим критеријумом.

6) Стручна служба школе мора представљати основни капацитет и иницијалну покретачку снагу хоризонталног усавршавања учитеља у овој области и то посебно, у популацији учитеља са дужим радним стажом и учитељима из приградских школа.

7) Тимски рад, интегративна настава, рад на пројектима и разноврсне форме истраживачког рада, међусобна сарадња и размена искуства, претпоставка су успешног наставног рада са даровитим ученицима. Овладавање компетенцијама из ових области захтева перманентно усавршавање учитеља како кроз разноврсне видове стручног усавршавања који се реализују на нивоу саме школе, тако и у оквиру одобрених програма стручног усавршавања.

Литература

1. Арсић, З., Вучинић, Д. (2013). Индивидуализована настава у функцији подстицања развоја даровитости и креативности код ученика. У: Јовановић, Б. (ур.): *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, XLIII (2).
2. Blažić, M., Stanojević, D. (2014). Teachers' understanding of giftedness. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 5, 87-100.
3. VanTassel-Baska, J. & T. Stambaugh (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom, *Theory into Practice*, 44 (3), 211-217.
4. Вилотијевић, Н. (2003). Улога наставника у раду са даровитим ученицима. У: *Место даровитих у курикуларној промени*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача „Михајло Павлов“, 235-247.
5. Vlahek, I., & Jurčec, L. (2009). Učiteljevi stilovi vođenja. У: *Kurikulumi ranog odgoja i obaveznog obrazovanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Univerziteta u Zagrebu, 601-612.
6. Здравковић, Д., Јовановић-Малиновић, Н. (2014). Рефлективни практичар у пограничју -Учитељица Весна Трајковић (Трговиште). У: Јовановић, М., Здравковић, Д. И Трифуновић, В. (прир.): *Учитељ у пограничју источне и југоисточне Србије*. Ниш: Филозофски факултет у Нишу, 31-57.
7. Calik, B. & B. Birgili (2013). Multiple Intelligence Theory for Gifted Education: Criticisms and Implications, *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 1(2), 1-12.

8. Недељковић, М. (2000). *Основна школа у променама*. Ужице: Учитељски факултет.
9. Petrović, J. (2016). Dewey's theory of curriculum –overcoming the boundaries of traditional curricula, *Didactica Slovenica*, (31), 15-28.
10. Farral, J. & L. Henderson (2015). *Supporting Your Gifted and Talented Child's Achievement and Well-Being: A Resource for Parents*, Adelaide: AISSA.
11. Ђирић, М., Јовановић, Д. (2017). Припадност заједници учења – перцепција студената прве године. *Годишњак за педагогију*. Ниш: Филозофски факултет, II/1, 63–78.
12. Westberg, K. L., Archambault Jr, F. X., Dobyns, S. M., & Salvin, T. J. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 120-146.

Marija Jovanović

GIFTED STUDENTS AND TEACHING THEM AS A CHALLENGE FOR TEACHERS

Abstract: *Giftedness as a unique potential that can develop in students as a result of their interaction with the stimulating environment as well as with the field the potential in question is linked to, is one of the major challenges for teachers. It is precisely this type of definition of giftedness that clearly shows the role and importance of teachers in encouraging and developing it. This is the reason why this paper focused on the theoretical and empirical understanding of the most common challenges that teachers face in teaching gifted students.*

Based on the empirical research of the opinions of 233 teachers who had direct experience in working with gifted students, the most common challenges the teachers faced when teaching such students were: how to identify gifted students; how to compose and carry out differentiated curriculum; how to organize integrated and research approach to learning; how to find and apply the proper learning materials; lack of time for lessons planning; insufficient support and assistance by professional school services and flexibility in planning and organizing lessons, as well as the time and space for lessons. The research has also identified that years of service are statistically significant when it comes to the differences in opinions regarding this topic, which suggests a number of conclusions and pedagogical implications that may be significant to improve this field of teaching.

Key words: *giftedness, students, teaching, challenges, teaching profession.*

Данијела МИШИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

САРАДЊА НАСТАВНИКА И УЧИТЕЉА У ПОДСТИЦАЊУ ИНДИВИДУАЛНОГ РАДА УЧЕНИКА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Сажетак: У овом раду указује се на значај индивидуалног рада ученика млађих разреда у учењу енглеског као страног језика. Иновативним приступом језику као систему знакова и медијуму којим се остварује комуникација између наставника, учитеља и ученика уз добру мотивацију, допринеће се правилном развоју говорног, а затим и писаног израза. Индивидуализована, диференцирана и интегрисана настава омогућавају ученику слободу мисли и говора, напредовање у складу са способностима и интересовањима.

Кључне речи: индивидуални рад, учитељ, наставник, ученик, енглески језик.

У овом раду указује се на значај индивидуалног рада ученика млађих разреда у учењу енглеског као страног језика. Иновативним приступом језику као систему знакова и медијуму којим се остварује комуникација између наставника, учитеља и ученика уз добру мотивацију, допринеће правилном развоју говорног, а затим и писаног израза. Индивидуализована, диференцирана и интегрисана настава омогућавају ученику слободу мисли и говора, напредовање у складу са способностима и интересовањима.

Рад има за циљ да истражи могућности којима би ученик савременог доба у настави учења страног (енглеског) језика на најбољи начин ушао у суштину, потом у структуру енглеског језика, да на самом почетку учења и матерњег и страног уочи разлике и схвати потребу диглосије.

Уз консултацију нових научних извора, уџбеничке литературе, речника и осталих врста текстовних средстава, узимајући у обзир савремена технолошка достигнућа, рад под наведеним насловом доноси нека виђења која ће омогућити савремени приступ учења и развоја енглеског говорног и писаног израза уз подршку и сарадњу учитеља и наставника страног (енглеског) језика.

Сведоци смо многобројних муњевитих промена и напретка у свим сферама науке и живота, а време у коме живимо често се назива дигитално доба. Све те промене намећу нове, све сложеније захтеве у свим областима живота и рада. Због тога је неопходно применити иновативне приступе и методе у процесу учења, јер нови начин живота, комуницирања, пословања, потискује традиционални начин учења, који је до недавно био доминантан.

Познато је да сва наша знања из различитих области врло брзо застаревају, као и начини и облици рада, зато је неопходно перманентно изнаходити нове путеве које ће ученици млађих разреда у почетном учењу страног језика прелазити до знања примереног њиховом узрасту. Фронтални облик рада као традиционални, застарели не може код ученика формирати отворен и критички дух који ће им омогућити да се снађу у условима савременог света и цивилизације. У томе велику улогу имају учитељ и наставник енглеског језика, који разним иновативним активностима подстичу ученике на претраживање и налажење занимљивих метода и начина усвајања енглеског као страног језика.

Настава енглеског језика пружа могућности за модерне и другачије облике рада. Индивидуализована и диференцирана настава, каква је настава учења страног језика, групни облик рада и рад у паровима, омогућава младом реципијенту да уђе у суштину језика, осети његову мелодију, схвати фонетски систем, обогати речник и реченицу. Уз велику подршку наставника и учитеља, кроз разноврсне активности на часовима енглеског језика, али и других предмета, ученици схватају да је сваки сегмент часа енглеског језика другачији од претходног, наредна наставна ситуација подстиче нову, тако да ни у једном моменту за време часа обраде новог градива, обнављања и усавршавања научног нема прописаних модела, сем претпоставки или препорука за иновативни приступ језику (Мишић, у часопису *Речи* 2/09:223).

Наставник прати процес учења и унапређује га тиме што омогућава да сваки ученик нађе себи место у савлађивању језика, одреди свој положај, не само у наставном процесу, већ и у сазнавању и тумачењу језика. Поступним радом ученик ће научити да управља својим мислима које ће исказивати кроз енглески језик.

Невероватно брз технолошки напредак и развој комуникације на глобалном нивоу путем друштвених мрежа, интернета, савремених рачунара, захтева добро познавање страног језика, пре свега енглеског. Једна од иновација у настави енглеског језика јесте појава учења електронским путем (е-леарнинг). Да би се овај метод учења могао применити у настави, неопходно је да ученици и наставници поседују и одређени ниво знања и стручности у коришћењу рачунара и интернета. Ово може подстицајно деловати на ученике, али и на наставнике. Ученици се могу слободније изразити, користити разне могућности и изборе које интернет пружа како би на најефикаснији начин усвојили неопходна знања. Овакав начин рада подразумева индивидуализацију наставе, где се ученику даје активнија улога у процесу наставе. Интернет у настави енглеског језика омогућава примену нових начина развијања говора, слушања, писања и читања на енглеском језику. Једна од могућности је организовање вежби слушања и говора на енглеском језику тако што ће ученици бирати са интернета и слушати омиљене мелодије и песме, чиме би се подстакла мотивација да и сами певају на страном језику.

Још једна могућност употребе рачунара и интернета у учионици јесте комуникација путем Скупе-а, који омогућава вербалну комуникацију и визуелни контакт. Ученици могу комуницирати са вршњацима чији је матерњи језик енглески и на тај начин усавршити свој израз на енглеском језику. Наравно, наставник мора бити присутан и својим сугестијама и идејама доприносити току и развоју ове активности. Ступајући у директан контакт са вршњацима из земље чији језик уче, ученици слушају оригинални изворни говор, упознају се са културом, традицијом, менталитетом становника те земље. На овај се начин развијају и вештине писања и читања, што се може постићи писањем разних маил-ова на енглеском језику, читањем разних књижевних дела која су доступна онлине итд.

Провера знања и тестирање такође се може организовати онлине. Ученици могу показати своје језичке вештине и знање путем оваквих тестова, који могу снажније мотивисати ученике на учење, јер представљају нов, необичан начин процене и оцене знања.

Да би се ове савремене методе и начини рада могли применити у настави енглеског језика, неопходна је, поред осталог, и сарадња учитеља и наставника. Могућности сарадње су многобројне, а једна од њих би била интеграција садржаја наставних предмета који се проучавају у разредној настави и садржаја предмета енглеског језика. Учитељ и наставник енглеског језика могу интегрисати одређене наставне садржаје тако што би учитељ обрадио одређени садржај из неког предмета, а одмах на следећем часу, наставник енглеског језика се може надовезати и обрадити исту тему, али сада у оквиру свог предмета. Наставник користи одређене методе и приступе датог теми, може да предложи ученицима слушање, читање, рецитовање или певање стихова и песама на задату тему. Могуће је и ликовним путем представити предвиђено градиво, а упутства и објашњења давати на енглеском језику.

Наравно, осим наведених метода и начина иновације наставе енглеског језика и њихових наведених предности, постоје и многи недостаци и несигурност око свега тога.

Циљеви савремене наставе и школе учења страног језика као другог, доприносе да се настава, у својој концепцији, организује по типу развијајуће, индивидуалне или индивидуализоване. На тај начин подиже се говорни ниво ученика, постиже се естетика изговора и богаћење активног речника (Мишић, у часопису *Методичка пракса* 2-3/09:59). Задатак и циљ наставника и учитеља био би, пре свега, мотивација ученика на учење, стицање функционалних знања и неговање успешне међусобне сарадње у томе, јер су они ти који усмеравају ток и развој комуникације на часу.

Савремени живот и медији, међу њима писана и изговорена реч, не могу функционисати без знања енглеског језика. Школа будућности и појединац у њој такође. Из свега напред реченог може се закључити да наставу страних (страног) језика треба организовати тако да се „ученицима нуди могућност развоја вишејезичне компетенције, с једне стране, и могућност континуираног учења језика током читавог живота. У том сми-

слу, изузетно је важно да образовни систем појединцу пружи могућност да своја, иновирана, унапређена језичка знања у различитим животним доби-ма и ситуацијама на одређени начин региструје и формализује.“ (*Деца и библиотеке*: 120).

Литература

1. Byram, M. S. (1978) “New Objectives in Language Teaching”, *Modern Languages* LIX/4, 204-207.
2. *Деца и библиотеке*: Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa održanog u Beogradu od 5.do 9. oktobra 2005. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu: Narodna biblioteka Srbije: Bibliotekarsko društvo Srbije, 2005.
3. Đolić, S. (1993) *Književni tekst u učenju i nastavi stranih jezika*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
4. Đorđević, R. (1975) *Kultura kao faktor u nastavi engleskog jezika kao stranog*. Beograd: Izdavačko-informativni centar studenata - ICS.
5. Mišić, D. (2013) *Libraries – sources of knowledge in modern world of education and science*, u: *Образовне иновације у информационом друштву*, Zbornik radova, Beograd: SAO.
6. Мишић, Д. (2009) *Развој језичког израза и мишљења ученика и улога школске библиотеке*, Методичка пракса, Учитељски факултет у Врању и „Школска књига“ ДОО, Београд, бр. 2-3/2009. стр. 59-68.
7. Мишић, Д. (2009) *Развијање говорне културе деце при учењу енглеског језика*, Речи, Факултет за стране језике Универзитета Браћа Карић, Београд, бр. 2/2009, стр. 223-230.

Danijela Mišić

COLLABORATION OF SUBJECT TEACHERS AND CLASS TEACHERS IN STIMULATING INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS IN CONTEMPORARY ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Abstract: *This paper deals with the importance of individual work of lower primary school children in learning English as a foreign language. Innovative approach to language as the sign system and the medium which stimulates communication among English teachers, class teachers and students with good motivation will contribute to the correct development of oral and written expression later. Individualized, differentiated and integrated teaching provides students' freedom of thinking and speaking and progress according to their abilities and interests.*

Key words: *individual work, class teacher, subject teacher, student, English language.*

Весна ЗДРАВКОВИЋ
Јелена ВУЧКОВСКИ-МИНЕВСКА
Александар СТОЈАДИНОВИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

ОСПОСОБЉАВАЊЕ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА ЗА ПРЕНОШЕЊЕ МУЗИЧКИХ ПОРУКА У ПЕДАГОШКОМ РАДУ

Сажетак: *Музички слух је основа за све музичке активности. Стицање интонативне вештине претпоставља постојање музичког слуха. Техника слуха је променљива и може се педагошким путем усавршити до крајњих граница. Ради што боље организације наставе у оквиру музичких предмета на академским студијама за образовање будућих учитеља, неопходно је дијагностиковање елементарних музичких способности студената који се оспособљавају за реализацију наставних садржаја и практичну примену стечених теоријских знања и вештина, односно за преношење стеченог на најбољи могући начин и подстицање креативног стваралаштва. Праћење и рад на развоју поменутих способности неминовно уноси новине при практичном раду, а тиме се и стреми ка иновирању наставног процеса.*

Музичко учење је активно усвајање знања што је и главна детерминанта савременог друштва у коме се личност учитеља свестрано развија. Имајући у виду комплексност процеса наставе музике у основној школи, одговорност учитеља је велика, јер он својим радом одлучујуће утиче на васпитанике. Стварање љубитеља и поштовалаца музичке уметности који треба у њој да уживају и њоме се заносе, примарна је потреба педагошки-стручно „образованих даскала“ при преношењу знања и вештина у разредној настави.

Констатације о развијености музичких способности студената Педагошког факултета у Врању, донете су након дугогодишњег испитивања и праћења оних елементарних на узорку испитаника на самом почетку њиховог студирања.

Кључне речи: *музичке способности, рад на вокално-инструменталној репродукцији, педагошко-стручни рад учитеља.*

Да бисмо указали које компетенције треба да поседује савремени учитељ приликом планирања, реализације и евалуације наставе, најпре треба указати на дефинисање појма компетенције. Према Аргрису (Argyrisu) компетенција се дефинише као синтеза знања, вештина и способности. Синтеза знања представља оно што смо стекли кроз образовање, вештина као оно што се стиче радом, као и оно што се стиче из свакодневног искуства у друштвеном животу, а способности представљају могућност примене стеченог знања и вештина (Argyrisu, 1992). У разреду учи-

тељ креира наставну ситуацију, засновану на научном и стручном знању, заступајући одређене ставове, али и уважавајући ставове и потребе ученика, на које учитељ треба правовремено да реагује. У том смислу, компетентан учитељ треба да буде оспособљен за планирање и реализацију одређених иновација које ће бити у функцији унапређења наставног процеса, а самим тим и општег развоја и напредовања ученика (Нађ Олајош, 2016).

Компетентан рад учитеља подразумева педагошко, психолошко и дидактичко-методичко образовање, затим општекултурни развој учитеља и остваривање наставног плана и програма (Жупљанин, 2013). У целини посматрано знања која учитељи стичу првенствено током иницијалног образовања, односе се на уже-стручне, педагошко-психолошке и дидактичко-методичке компетенције. „На овај начин учитељи стичу примењено-оперативна знања, односно знања која користе у конкретном васпитно-образовном раду. Наравно, тако стечена знања и компетенције су основа коју учитељ даљим радом надограђује, што подразумева перманентно стручно усавршавање и целоживотно учење“ (Нађ Олајош, 2016: 115).

Веома је важно да учитељ планира наставу поштујући индивидуалне разлике међу ученицима и креира динамичну атмосферу наставног часа засновану на интеракцији и поштовању различитости, што захтева и примену принципа мултикултуралности у планирању наставе. Учитељ треба да подстиче све ученике да буду мисаоно активни и ангажовани. Мисаона активност, према Монтењу, подразумева да “ученик треба да мисли сопственом главом, да нова знања прерађује, да самостално суди и закључује, да учено проверава у пракси, да о свему критички мисли” (према Јукић, 2005: 75). Можда су наведене смернице преамбициозне за разредну наставу, али компетентност учитеља за ефикасну реализацију наставних садржаја свакако подразумевају и ефикасно вођење процеса мисаоног активирања ученика.

Васпитне улоге учитеља су она понашања која су дефинисана циљевима и задацима наставе. Ако је циљ васпитања у нашим условима развој слободне свестране личности, његов задатак је да својим понашањем обезбеди да ученици које васпитава имају слободу избора, да им омогући да активирају и развијају све аспекте своје личности до сопственог максимума. Образовне или информативне улоге учитеља проистичу из образовних задатака наставног процеса и подразумевају она понашања која обезбеђују да ученици стекну одређена знања, вештине и навике (Бјекић, 1999: 19).

Циљ целокупног методичког деловања у процесу васпитања и образовања будућих учитеља јесте да се васпитаници на својим студијама оспособе за што квалитетније стручно и педагошко формирање љубитеља и поштовалаца музичке уметности. „Музичка култура је наставна област која има задатак да у дуготрајном процесу подстиче, развија и усмерава музичке способности путем континуираног певања, свирања, слушања и стварања музике, увек са захтевима вишег нивоа сложености“ (Стојановић, 1996: 5). Оспособљеност учитеља за обављање сложених функција и

задатака музичке наставе у основној школи јесте основни циљ образовно-васпитног процеса на учитељским факултетима. Савремена музичка педагогија захтева да се задацима музичке наставе увек прилази кроз свеобухватан и континуиран рад у коме би се међусобно прожимали и допуњавали сви методско-дидактички захтеви савременог извођења наставе.

Циљ и задаци васпитно-образовног процеса уметничких (обавезних и изборних) предмета - *Вокално-инструментална настава, Методика наставе музичке културе, Методички практикум, Хорско певање и Музичка култура и уметност*, на основним, и *Одабране тематске целине из Методике музичке културе* на мастер академским студијама, који функционишу у области музичког образовања на факултетима за образовање учитеља, у функцији су предмета **Музичка култура** у разредној настави. Студенти учитељских и педагошких факултета се упознају са законитостима наставе предмета *Музичка култура* у разредној настави и оспособљавају за реализацију наставних садржаја и практичну примену стечених теоријских знања и вештина, односно за преношење стеченог на најбољи могући начин и подстицање креативног стваралаштва. Истовремено се усмеравају ка иновацијама у наставном процесу и подстичу за даље стручно усавршавање. Сврха студијског програма наставне области *Музичка култура* јесте да формира јасно профилисане стручњаке за рад у основним општеобразовним школама. Компетенције, које апсолвирање студијског програма обезбеђује, усмерене су ка наставном раду у основном општем образовању.

Циљеви студијског програма наставне области Музичка култура проистичу из сврхе за коју је програм и конципиран, те су стога, усмерени ка формирању стручњака који ће:

- владати општим академским знањима и вештинама подразумеваним за рад у области образовања и културе, примењивим у наставном раду у основном општем образовању;
- моћи практично да примени стечене практичне вештине, као и стручно теоријска знања усвојена на предавањима и наставном праксом;
- познавати и знати да примене методологију предмета *Музичка култура*.

Наставним деловањем у оквиру музичке наставе потребно је усмерити се, преваходно, на перманентно развијање музичких способности сваког студента, ма какве оне биле, што првенствено подразумева њихово дијагностиковање и праћење. Музички слух је основа за све музичке активности. Широка је лепеза компоненти које чине целину музичких способности, али је и окарактерисана узајамним прожимањем и зависношћу истих, те се у њеном одређивању увек полази од оних елементарних - *осећај за ритам, способност разликовања висине тона и памћење музичких целина*. Обим музичких способности не може се свести на већ поменуते, већ се допуњује сложенијим видовима као што су: *осећај за динамичко нијансирање, осећај за боју тона, осећај за тоналитет, способност мемори-*

сања, способност музичког репродуковања (певање и свирање), способност за усвајање теоријског музичког знања, осећај за вишегласно (двогласно) складно музицирање, осећај за колективно музицирање, способност схватања хармоније, способност естетског процењивања, стваралачке музичке способности. По истраживањима М. Васиљевића „музикалност је психички феномен. У узјамној је вези са музичким слухом и у зависности је од њега, наслеђа, средине и образовања човека. Разликујемо три градације музикалности: врло музикални, музикални и немусикални. Музикалност је непроменљива. Музичка педагогија није у стању да немусикалну особу претвори у музикалну, него се, напротив, труди да музикалност покрене, префини и однегује. Колики се степен успеха у том погледу може постићи код појединих особа, зависи од њихових психичких особина, доба старости и извезбаности слуха“ (Vasiljević, 1939: 3-4).

Такав феномен покушали смо да сагледамо и на нашем Педагошком факултету у Врању, пратећи најелементарније музичке способности студената на свакој години студирања, компаративним приступом различитим групама студената. Вођени идејом да целокупна музичка настава на Факултету треба да утиче на развој музичких способности, одлучили смо да утврдимо да ли и њихово певање у Хору *Даскал* доприноси развоју већ поменутих. За процену и мерење осмишљени су и направљени такви тестови за испитивање осећаја за ритам и висину тона (дати у Прилогу), који су у складу са претходно стеченим знањем, и то од стране испитивача који је упућен у уметничку делатност испитаника. То су тестови састављени од вежби ритмичко-мелодијског карактера, а од испитаника се очекује вокално репродуковање саслушаног теста на неутралном слогу *та* (ритам) или *на* (мелодија).

Испитане су разлике у развијености осећаја за ритам и висину тона испитаника у односу на њихово хорско музицирање, али и на годину студија. Узорком су обухваћени студенти Педагошког факултета у Врању, **80** активних чланова хора, од којих њих 50 јесу стални учесници јавних наступа и такмичења. По годинама студирања целокупни број певача је следећи – у првој 28, у другој 20, у трећој 12, у четвртој 11 и на мастеру 9 испитаника пева у хору.

У свакој од година студирања (и на мастер студијама) случајно је одабран исти број студената (80 студената), попут контролне групе, ради паралелног испитивања. То су студенти који слушају наставу из истих предмета из области Музичка култура на Факултету, али нису чланови Хора и не подлежу утицају хорског музицирања. Истраживање је обављено школске 2016/17. године на поменутом Факултету од стране испитивача, у посебним терминима за време консултација предметних професора који изводе музичку наставу, са сваким студентом појединачно.

За испитивање репродуковања ритмичких и мелодијских мотива коришћене су две групе тестова:

- ритмички - Т1, Т2, Т3 и Т4;
- мелодијски – Т5, Т6, Т7 и Т8.

Њихове карактеристике и проблеми које садрже, образложени су у Прилогу рада.

С обзиром на начин испитивања конструисана је следећа скала процене:

- A** - тачна вокална репродукција ритмичких и мелодијских мотива;
- B** - вокална репродукција ритмичких и мелодијских мотива са мањом грешком;
- C** - вокална репродукција ритмичких и мелодијских мотива са већом грешком;
- D** - нетачна вокална репродукција ритмичких и мелодијских мотива.

У наредним табелама приказана је процентуална успешност на свим тестовима у испитивању осећаја за ритам и висину тона при вокалној репродукцији испитаника који певају, али и не певају у хору. Успешност репродукције за сваки од тестова, одређује се збиром броја тачне вокалне репродукције ритмичких и мелодијских мотива (скалирана вредност **A**) и вокална репродукција ритмичких и мелодијских мотива са мањом грешком (скалирана вредност **B**) у односу на укупан број свих скалираних вредности. Шематски приказан, овај однос можемо написати на следећи начин:

$$(A+B) / (A+B+C+D) * 100$$

чиме се добија (процентуално исказан) квантитативни показатељ успешности сваког теста.

Узорак је подељен на два модалитета, односно на студенте који хорски музицирају и на оне који не певају у Хору, али и у односу на годишну студија коју похађају (овде се подразумева и утицај стеченог музичког знања и вештине музицирања у процесу наставе за време студирања, иако су студенти који певају у хору активнији при усвајању музичког знања и вештина). На тај начин, испитивање међузависности унутар ова два и пет модалитета приказано је табеларно у односу на добијене резултате.

Табела 1. Резултати успешности испитаника I. године на свим тестовима

Испитаници	Тестови								
	Ритмички				Мелодијски				
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Певају у хору %	71,43	57,15	50	64,30	67,85	64,29	53,57	46,42	59,31
	60,72				58,03				
Не певају у хору %	42,85	35,71	32,14	39,28	28,57	21,42	14,28	7,14	27,67
	37,49				17,85				
Укупно %	57,14	46,43	41,1	51,79	48,21	42,85	33,92	26,78	43,49
	49,1				37,94				

Табела 2. Резултати успешности испитаника 2. године на свим тестовима

Испитаници	Тестови								
	Ритмички				Мелодијски				
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Певају у хору %	80	70	65	64,30	75	70	65	60	70
	72,5				67,5				
Не певају у хору %	45	35	30	39,28	25	20	15	10	27,5
	37,5				17,5				
Укупно %	62,5	52,5	47,5	51,79	50	45	40	35	48,75
	55				42,5				

Табела 3. Резултати успешности испитаника 3. године на свим тестовима

Испитаници	Тестови								
	Ритмички				Мелодијски				
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Певају у хору %	91,66	75	75	83,33	83,33	75	66,66	66,66	77,08
	81,24				72,91				
Не певају у хору %	50	41,66	41,66	41,66	33,33	33,33	25	25	36,45
	43,74				29,1				
Укупно %	70,83	58,33	58,33	62,49	58,33	54,16	45,83	45,83	56,76
	62,49				51				

Табела 4. Резултати успешности испитаника 4. године на свим тестовима

Испитаници	Тестови								
	Ритмички				Мелодијски				
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Певају у хору %	100	90,9	90,9	90,9	90,9	81,81	72,72	72,72	86,35
	93,17				79,53				
Не певају у хору %	63,63	54,54	54,54	63,63	45,45	36,36	36,36	36,36	48,81
	59				38,63				
Укупно %	81,66	72,72	72,72	77,26	68,17	59	54,54	54,54	67,54
	76				59				

Табела 5. Резултати успешности испитаника мастер студија на свим тестовима

Испитаници	Тестови								
	Ритмички				Мелодијски				
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Певају у хору %	100	100	100	100	100	100	88,88	88,88	97,47
	100				94,44				
Не певају у хору %	100	77,77	77,77	88,88	66,66	55,55	55,55	55,55	72,21
	86,1				58,32				
Укупно %	100	88,88	88,88	94,44	83,33	77,77	72,21	72,21	84,69
	93				76,38				

Табела 6. Развијеност осећаја за ритам

Испитаници	Година студија				
	1.	2.	3.	4.	мастер
Певају у хору %	60,72	72,5	81,24	93,17	100
Не певају у хору %	37,49	37,5	43,74	59	86,1

Табела 7. Развијеност осећаја за висину тона

Испитаници	Година студија				
	1.	2.	3.	4.	мастер
Певају у хору %	58,03	67,5	72,91	79,53	94,44
Не певају у хору %	17,85	17,5	29,1	38,63	58,32

Табела 8. Успешност сваког теста на целом узорку испитаника

Успешност при вокалној репродукцији %	Тестови							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
	74,43	63,77	61,71	68,70	61,61	55,76	49,3	46,87
Укупна успешност на целом тестирању	60,28%							

Резултати, који су процентуално добијени, показују да постоји разлика у развијености осећаја за ритам у корист оних испитаника који певају у хору. *Ритмичка компонента музикалности* је и онако већ довољно развијена као предиспозиција за певање у хору, те се може очекивати само већи напредак у развијености ове компоненте музикалности, али у том случају треба конструисати захтевније тестове који би превазишли ниво концепције Програма музичке наставе на матичном Педагошком факултету, те би зашле у област професионалног. Развој осећаја за ритам је очигледан и код испитаника који не певају у хору, тако да, с правом, можемо констатовати да певање у хору и те како утиче на развој осећаја за ритам код свих студената. Ту се мора сагледати и утицај музичке наставе студијског програма. Овакав закључак су оправдали и резултати студената 2. године који су у стагнацији развоја музичких способности. Нагли скок развоја примећен је у 3. години студија, након дужег стажа певања у хору, али и утицаја Вокално–инструменталне наставе. Треба напоменути и то да се при вокалној репродукцији није приметила забрињавајућа девијација у осећају за ритам код испитаника. Разлике при компарацији ова два модалитета, од иницијалног до финалног стања у испитивању, крећу се у интервалу од 23% до 14%, у временском интервалу година студирања.

Разлике у развијености *осећаја за висину тона* испитаника у узорку, у односу на њихово хорско музицирање, постоје. Овакав закључак очигледан је и у процентуалним резултатима до којих се дошло испитивањем. Разлике при компарацији ова два модалитета, од иницијалног до финалног стања у испитивању, крећу се у константном интервалу од око 40% у временском интервалу година студирања. Осећај за висину тона слабије се развија код студената који не певају у хору. Такође, примећује се стагнација у развоју код студената 2. године, али мора да напоменемо да је истраживање обављено у првом семестру и да је то период почетка рада на тонском и ритмичком образовању на њиховим студијама.

Елементарне музичке способности се развијају већом брзином код студената који певају у хору, иако су то студенти са већ потребним способностима које су предуслов за хорско музицирање. Под утицајем наставе осталих предмета, развијају се и способности код оних који не певају у хору, те закључујемо да смо до слабог напретка на прелазу из 1. у 2. годину студија наишли због одсуства утицаја музичке наставе у 1. години на Факултету! Велики напредак у развоју примећен је код развоја осећаја за ритам, док је осећај за висину тона у већој вредности код студената који певају у хору, те овим потврђујемо и утицај хорског музицирања. Развој

елементарних музичких способности студената креће се узлазном путањом како се приближавамо мастер студијама и кулминира у том периоду образовања будућих учитеља.

Резултати су показали присутност или одсутност појединих мелодијских кретања или ритмичких фигура, а представљени су као ритмички или мелодијски проблем у сваком од тестова. Студенти су показали боље резултате на тестовима за испитивање ритмичких способности, односно у вокалној репродукцији ритмичких фигура синкопе и триоле, али и пунктираног ритма кога има у нашој традиционалној музици. Доста тога усвојено је и кроз наставу, те су резултати бољи у каснијим годинама студирања – чак 100% добијене успешности (овом приликом хорско музицирање не сагледавамо као ваннаставну активност на студијама). Мелодијска кретања и скокови су савладани у мањем проценту, можда из разлога што је потребан дужи временски период за овладавање вештином чистог интонативног певања, чак и када је осећај за висину тона развијен у потребној мери. Не смемо да заборавимо да је и обим гласа испитаника који не певају у хору мали и недовољно развијен за неке од примера у тестовима. Ова констатација сагледана је субјективније и непримереније онеме што се поставља као захтев за упис на учитељским/педагошким факултетима, када сваки кандидат треба да покаже одређени ниво развијености својих музичких способности. У давна добра времена, будући учитељ је морао да влада и вештином свирања на неком од музичких инструмената!

Сходно добијеним резултатима и закључцима указујемо на *потребу* за већим бројем часова кроз све семестре за све предмете из области Музичка култура на поменутом Факултету! Ако се подсетимо и резултата појединих истраживања о утицају музике на целокупни развој младе личности, чак и оне код које је касније примећена одсутност појединих компоненти музикалности, сматрамо ту нашу потребу оправданом. Битно је да се увиди улога хармоније теорије и праксе, која произилази као резултат реализације музичке наставе на учитељским/педагошким факултетима, а може да послужи као релевантна подлога за успешно извођење наставних садржаја предмета Музичка култура у разредној настави.

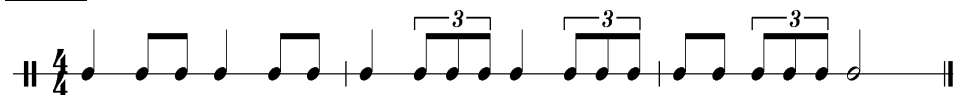
Прилог

Тест 1



Ритмички проблем – *синкопа*

Тест 2



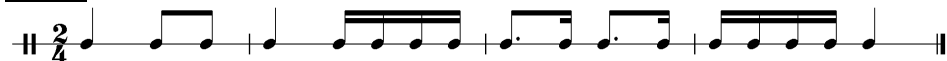
Ритмички проблем – *триола*

Тест 3



Ритмички проблем – *четвртина ноте са тачком, осмина паузе*

Тест 4



Ритмички проблем – *осмина ноте са тачком и шеснаестина ноте (пунктирана осмина)*

Тест 5



Мелодијски проблем – *разложени дурски и умањени квинтакорд*

Тест 6



Мелодијски проблем – *квартни (чиста) скок на тонику из предтакта, умањени квинтакорд*

Тест 7



Мелодијски проблем – скок мале сексте, тонични квартсектакорд

Тест 8



Мелодијски проблем – скок чисте октаве и велике септима

Литература

1. Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
2. Бјекић, Д. (1999). *Професионални развој наставника*. Ужице: Учитељски факултет.
3. Vasiljević, M. (1939). *Intonacija*. Beograd: J. Frajt.
4. Жупљанин, М. (2013). Наставник као узор у васпитању ученика. *Univerzitetaska misao*, 12 (2), 162 – 174.
5. Јукић, С. (2005). *Дидактичко-методички фрагменти*, уредила Гајић, О., Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
6. Нађ Олајош, А. (2016). *Могућности примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави*. Докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет.
7. Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе од I до IV разреда основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Vesna Zdravković
Jelena Vučkovski-Minevska
Aleksandar Stojadinović

TRAINING FUTURE TEACHERS
FOR DISTRIBUTING MUSICAL MESSAGES
IN PEDAGOGIC WORK

Abstract: *Ability of hearing music is the basis for all musical activities. Gaining intonational skills presupposes the existence of that ability. The hearing technique is variable and can be pedagogically improved to the limits. In order for better organization of classes within musical subjects in academic studies for the education of future teachers, it is necessary to diagnose elementary musical abilities of those students who are trained for the realization of teaching contents and the practical application of acquired theoretical knowledge and skills, as well, for transferring knowledge in the best possible way and encouraging creativity. Monitoring and working on the development of these abilities inevitably brings innovation into practical work, which affects teaching process.*

Music learning is the active acquisition of knowledge, which is also the main determinant of a modern society in which the personality of the teacher develops comprehensively. Bearing in mind the complexity of the teaching process of music in the elementary school, the responsibility of the teacher is big, because with their work, teachers decisively influence the ones they educate. Making of music lovers and the ones who respect music art and enjoy it, is the primary need of pedagogically and professionally educated teachers during the transfer of knowledge and skills in class.

The conclusions on the development of musical abilities of students from Pedagogy Faculty in Vranje were brought after a long period of testing and monitoring of the elementary ones, on the sample of impotens at the very beginning of their studies.

Key words: *musical abilities, work on vocal-instrumental reproduction, pedagogical and professional work of teachers.*

Биљана НОВКОВИЋ ЦВЕТКОВИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

Ирена ЈАНКОВИЋ
О.Ш. „Радоје Домановић“ Врање

УЛОГА УЧИТЕЉА У НОВОЈ ПАРАДИГМИ ОБРАЗОВАЊА ПОДРЖАНОЈ ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНИМ ТЕХНОЛОГИЈАМА

Сажетак: *Научно-технолошким напретком и појавом нове информационе технологије, која је све минијатурнија, а све моћнија, створене су нове могућности да се пређе праг традиционалне организације наставе по парадигми Коменског. Један од предуслова активног учења у савременом друштву окарактерисаном као дигитално доба, управо је употреба информационо-комуникационих технологија.*

Учитељи, уз помоћ информационо-комуникационих технологија, могу допунити традиционалне наставне методе на један креативан и иновативан начин, динамичније пратити и вредновати наставни процес и индивидуално приступити сваком ученику.

У раду се дискутује о употреби информационо-комуникационих технологија у млађим разредима основне школе. Да ли и колико често учитељи користе информационо-комуникационе технологије и у које сврхе, питања су на која смо у овом истраживању покушали да одговоримо.

Кључне речи: *информационо-комуникационе технологије, традиционална настава, учитељ, дигитално доба, савремено друштво.*

Увод

Последња декада двадесетог века донела нам је термин који данас прожима све сфере друштва. Испод скоро свега што користимо и радимо крије се термин „дигитално“. Дигиталне технологије (данас их свеобухватно називамо информационе и комуникационе технологије, ИКТ) имплементирале су се у сваки део друштва и функционисање света уопште, те се данас не може замислити било који део нашег живота без ових технологија (Илић, Недић, 2014). Дигитално доба доводи до трансформације класичне комуникацијске парадигме унутар које су доминирали традиционални медији у нову парадигму коју креира дигитална медијска технологија. Оваква ситуација подразумева и нове врсте знања, нове облике писмености и нове компетенције учитеља.

Дигитална технологија врши снажан утицај на све аспекте друштва. Ипак, интегрисање дигиталних технологија у текуће наставне програме је комплексан процес на који утичу многобројни фактори (Balanskat, Blamire & Kefala, 2006). Андреас Шлајхер, ОЕCD руководилац за област образовања, каже да бисмо у потпуности искористили потенцијале дигиталних технологија, свака држава за себе се мора постарати да су њени наставници и учитељи у првим редовима током припремања и увођења тих промена (ОЕCD, 2015). Пре више од деценије уочен је позитиван тренд међу учитељима/ наставницима када је реч о коришћењу рачунара на часу (Korte & Hüsing, 2007). Међутим, веома брзо је постало јасно да се кључни професионални развој учитеља/наставника који их подржава у томе да интегришу дигиталне технологије у своје учионице, неће десити одједном, а и онда када отпочне, то неће бити процес који се тиме и завршава. У ствари, испоставило се да је учитељима/наставницима неопходна непрекидна подршка да би развијали своје вештине у складу с трендовима развоја. То значи да школе и реализатори стручних обука морају свим учитељима и предметним наставницима омогућити да стекну знања и вештине како би успешно могли да интегришу дигиталну технологију у своју свакодневну праксу. Осим тога, учитељи/наставници се морају и сами усавршавати тако што ће користити доступне изворе информација и подршку из окружења, као и расположиве и бесплатне ресурсе на интернету (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, 2017).

Приручник о Дигиталним стратегијама за трансформацију образовања (*Digital Strategies for Educational Transformation*) препоручује уврштавање употребе ИКТ-а и дигиталних медија у курикулум путем посебних задатака у свим наставним предметима с циљем развоја дигиталне флуентности (Европска Комисија/ИКТ кластер 2010, стр. 29). Емпиријско истраживање је нагласило како је потребан помак од изолованог поучавања ИКТ вештина према хоризонталнијим приступима, „прелазак традиционалних граница академских предмета“ и како би исте чиниле део сложенијих вештина попут сарадње и комуникације (Voogt i Pelgrum, цитирано у ЕАСЕА Р9 Eurydice, 2011, стр.40).

Употреба ИКТ-а од стране учитеља у настави зависи од неколико фактора као што су: школска политика или национална политика, приступ ресурсима, подршка школе, обука за ИКТ или лични став учитеља (Mumtaz, 2000). Ако се ефикасно спроведе, ИКТ може играти значајну улогу у обуци и подучавању.

Све је више истраживања која се баве коришћењем дигиталних технологија односно ИКТ-а у настави. Истраживањима се жели допринети побољшање коришћења информационе и комуникационе технологије у настави како би се што више искористили потенцијали наведене технологије у наставном процесу. Innovative learning environments for schools (Ramboll Management , 2004) указује на позитиван став учитеља према ИКТ и као главну препреку у коришћењу ИКТ наводи недостатак дигиталних вештина учитеља. The ICT Impact Report (Balanskat & Blamire, 2007)

наводи као главну препреку сиромашне компетенције учитеља. Sipilä (2014) извештава да учитељи са напредним дигиталним вештинама често користе ИКТ у образовању, али постоје разлике у односу на пол. Lindberg и сар. (2016) истичу као највећу препреку учитеља при преласку од традиционалне наставе на савремену наставу уз употребу ИКТ недовољне дигиталне вештине.

Истраживање о ставовима према употреби ИКТ у настави како учитеља/наставника, тако и ученика у Србији 2013. године, указало је на позитивне ставове према употреби нових технологија, при чему се брз приступ информацијама и једноставан начин размене истих, издвајају као предности употребе ИКТ. Виђење концепта ИКТ у настави међу учитељима/наставницима је изразито варијабилно и генерацијски и искуствено условљено, те доводи до закључка да је разумевање шире и комплексније међу млађим наставним кадром, односно код оних особа које ИКТ интензивно користе у свом раду (Џигурски и сар. 2013). Друго истраживање (Андевски и сар. 2014) показало је да учитељи/наставници у великој мери (и до 80%) користе интернет у настави, при чему акценат стављају на прегледање видео записа, као и употребу блога.

Информационо-комуникационе технологије у образовању

Примена ИКТ у образовању значајан је корак у осавремењивању наставног процеса који подразумева ефикаснију, економичнију и ефектнију наставу. Применом ИКТ се повећава очигледност наставних садржаја, унутрашња и спољашња мотивација и диференцијација наставе. Она подразумева и спонтано повећавање компетенција учитеља за употребу ИКТ, као и могућности за веће учешће ученика у процесу учења (Џигурски и сар. 2013).

Нове (дигиталне технологије) повећавају могућности за стицање знања и на тај начин постају озбиљни конкуренти традиционалној институцији школе. С обзиром на то, компетенције учитеља су неопходне за побољшање овог процеса (Lav, Pelgrum & Plomp, 2008). “Информационе и комуникационе технологије су од кључног значаја на свим нивоима образовног система. У свакој фази когнитивне активности, истраживања и практичне примене у свим гранама знања ИКТ обављају функције алата и предмета знања. Сходно томе, ИКТ иновације не само да обезбеђују револуционарни развој у овој области знања, него имају директан утицај на научном и технолошком напретку у свим областима друштва”(Bilyalova, 2017, стр.176). Савремене информационе технологије обогаћују и модернизују наставни процес сматрају Вилотијевић и Мандић, чинећи га ефикаснијим тако што у информативни ток уносе више чулних компонената. Зато се у побољшању школске информационе базе и подизању техничке обучености наставног кадра види пут за озбиљно побољшање квалитета наставе (Вилотијевић, Мандић, 2016, стр.131).

Учитељи понекад нису заинтересовани за примену нових начина поучавања и учења и радије остају доследни ономе што годинама примењују, традиционалном начину. Међутим, у данашње време информациона и комуникациона технологија нуди читав распон могућности које могу допринети порасту заинтересованости учитеља. Постоје учитељи који јесу имплементирали информациону и комуникациону технологију у свој наставни процес, но не на адекватан начин. Наиме, многи учитељи не знају како искористити потенцијале ИКТ-а у својој настави, или се ИКТ-ом служе на погрешан начин. Када су у питању промене начина рада у настави, Ненад Сузић разликује три групе учитеља: једни одмах ускачу у промене без много питања, други оклевају, а трећи су априори против промена (Сузић, 2010, стр. 220).

Мумтаз сматра да употреба ИКТ-а од стране наставног особља у разреду зависи од неколико чиниоца као што су политика школе или национална политика, доступност и приступ средствима, подршка у школи, ИКТ оспособљавање или лични ставови учитеља о поучавању и учењу. Ако се учинковито примењује, ИКТ може имати значајну улогу у преображају и подршци поучавању (Mumtaz, 2000).

Све европске земље успоставиле су националне стратегије за коришћење ИКТ у различитим подручјима, укључујући и посебну стратегију образовања. У многим случајевима, ове стратегије имају за циљ пружање неопходних ИКТ вештина студентима (посебно вештинама писмености), као и пружању обуке учитеља за ИКТ. Још једна од одлучујућих функција је обезбеђивање савремене технологије и инфраструктуре у школама. Циљане скупине за све мере у свим земљама су учитељи/наставници и активности су усмерене на примарно и секундарно образовање (Ranguelov, Horvath, Dalferth & Noorani, 2011, стр. 9).

Дигиталне компетенције учитеља у информатичко-комуникационом окружењу

Током последњих година, дигитална компетенција постала је кључни концепт у расправи о томе какве вештине и разумевање људи треба да имају у друштву знања.

Дигитална компетенција је најновији концепт који описује вештине везане за технологију. Током протеклих година коришћено је неколико појмова за опис вештина и компетенција коришћења дигиталних технологија, као што су вештине информационих технологија, технолошке вештине, вештине 21. века, информациона писменост, дигитална писменост и дигиталне вештине (Pomäki, Kantosalu & Lakkala, 2011). Ови изрази се често користе као синоними за дигиталне компетенције и дигиталну писменост (Adeimon, 2009; Krumsvik, 2008).

Концепт дигиталне компетенције представља концепт који се појављује и који се односи на развој технологије у друштву знања. Састоји се

од различитих вештина и компетенција, а његов опсег је на неколико подручја: медији и комуникација, технологија и рачунарство, писменост и информатика. Дигитална компетенција се састоји од: 1) техничких вештина за коришћење дигиталних технологија; 2) способности коришћења дигиталних технологија на значајан начин за рад, проучавање за свакодневни живот уопште у различитим активностима; 3) способности критичког оцењивања дигиталних технологија и 4) мотивације за учење у дигиталној култури (Pomäki, Kantosalo & Lakkala, 2011).

Ферари под дигиталним компетенцијама подразумева скуп знања, вештина, ставова, способности и стратегија неопходних за квалитетно коришћење информационо-комуникационих технологија и дигиталних медија, а са циљем промишљеног, флексибилног и безбедног унапређивања процеса наставе и учења и других активности у вези са учитељском професијом у онлајн и офлајн окружењу (Ferrari, 2012).

У новијим публикацијама појам компетенција се више користи него вештина, што одражава потребу за ширим и дубоким садржајем концепата. Однос компетенција и вештина дефинисан је у OECD пројекту на следећи начин: "Компетенција је више него само знање и вештине. То подразумева способност задовољавања комплексних захтева, цртањем и мобилизацијом психосоцијалних ресурса (укључујући вештине и ставове) у одређеном контексту" (OECD, 2005, стр. 4).

Крумсвик (2007) даје дефиницију дигиталне компетенције посебно за учитеље: "Дигитална компетенција је способност учитеља да користи ИКТ са добром педагошко-дидактичком информационо-комуникационом технологијом. То значи да учитељ мора доносити одлуке о томе коју би врсту дигиталних алата требало користити у свакој наставној ситуацији, како их треба користити и зашто. Крумсвик истиче да је важно развити ову врсту свести током иницијалне обуке учитеља (Krumsvik, 2007, стр. 68).

Дигитална компетенција се цитира као једна од осам кључних компетенција за целоживотно учење, које је дефинисала Европска унија, како би успешно решила изазове развоја друштва знања и светског тржишта. "Дигитална компетенција - односи се на оспособљеност за сигурну и критичку употребу информационо-комуникационе технологије за рад, у личном и друштвеном животу те у комуникацији. Њени су кључни елементи основне информационо-комуникационе вештине и способности: употреба рачунара за проналажење, процену, похрањивање, креирање, приказивање и размена информација и развој заједничких мрежа преко интернета (European Commission, 2006, стр. 14).

Оквир дигиталних компетенција – Наставник за дигитално доба има циљ да помогне наставном кадру на свим нивоима образовања, укључујући и универзитетски да промишљају о својој текућој пракси и идентификују следеће кораке сопственог професионалног развоја као „наставника у дигиталном добу“. Оквир је осмишљен за индивидуалну употребу од стране учитеља/наставника, који желе да идентификују области у којима желе да се усавршавају.

Оквир идентификује 30 дигиталних компетенција распоређених у осам широких категорија:

1. Претрага, приступ, чување и управљање информацијама;
2. Претрага, адаптација и креирање дигиталних садржаја за наставу и учење;
3. Управљање дигиталним садржајем за наставу и учење и његово дељење;
4. Управљање окружењем за учење;
5. Настава и учење;
6. Формативно и сумативно оцењивање, бележење, праћење и извештавање о напретку студената;
7. Комуникација и сарадња у онлајн окружењу;
8. Етика и безбедност.

Наведене компетенције се у извесној мери преклапају, али су и независне. Ипак, оне немају циљ да обезбеде једину и непроменљиву категоријацију. За све компетенције су идентификована три нивоа употребе: (1) основни, (2) средњи и (3) напредни (Шћепановић, Марјановић, Кораћ & Стефановић, 2017).

У извештају мреже Euridice (2012) наводи се, да готово све европске земље имају одређене националне стратегије повезане с дигиталном компетенцијом. Кључни фактор је пружити учитељима/наставницима довољан ниво дигиталних компетенција. У најновијој студији Организације за економску сарадњу и развој, студији Талис (2013), наводи се да је 18% учитеља/наставника изјавило како треба да више развију вештине у области ИКТ-а за потребе наставе, а 16% за потребе коришћења нових технологија на радном месту.

Највећа европска мрежа за учитеље/наставнике, eTwinning, нуди добро окружење у коме учитељи/наставници могу да сарађују са колегама и више сазнати о новим начинима коришћења ИКТ-а у настави. У студији eTwinning (2015) наводи се да је 29% учитеља/наставника изјавило како је eTwinning имао снажан утицај на њихове технолошке вештине за потребе наставе, док је 37% сматрало учинак eTwinning барем осредњим. Учители/наставници, активни на мрежи eTwinning, указали су и на пораст своје дигиталне праксе у области подучавања и учења, нпр. пораст похађања интернетских курсева (78%), заједничке израде материјала са ученицима (77%) или коришћења друштвених мрежа заједно са ученицима (76%) мрежа преко Интернета (Ranguelov, De Coster, Norani, & Paolini, 2012).

У документу „Смернице за унапређивање улоге ИКТ у образовању“ који је издао Национални просветни савет Републике Србије, просечне ИКТ компетенције учитеља/наставника огледају се у познавању програма за писање текста, кореспонденцију електронском поштом и претрагу интернет садржаја. Иако постоји жеља да се знања прошире кроз семинаре и обуке, већину испитаника у томе онемогућава економска ситуација. Овај недостатак најчешће, компензују разменом искустава са искуснијим колегама. Ипак, суштински проблем представља недовољно разумевање очеки-

ваних компетенција учитеља/наставника, али и познавања начина на које је могуће адекватно користити ИКТ у настави појединих предмета. Интерне обуке и поједини акредитовани семинари за стално стручно усавршавање су високо ранжирани међу приликама за стицање компетенција. Нарочито се истиче потреба за компетенцијама неопходним за развој дигиталних наставних материјала, коришћење опреме и употребу специфичних рачунарских програма (НПС: Смернице за унапређивање улоге ИКТ у образовању, 2013).

Методолошки оквир истраживања

Сврха истраживања је да омогући сагледавање тренутне ситуације у млађим разредима основне школе у области употребе ИКТ у настави. Циљ истраживања је да се утврди ниво присутности ИКТ у образовању и однос према увођењу ИКТ иновација од стране учитеља. Сврха и циљ истраживања намећу задатак истраживања - утврдити ставове и мишљења учитеља према примени ИКТ у настави у тоталу и у односу на варијаблу пол и стручну спрему испитаника. У вези с тим постављена је и полазна хипотеза да испитаници испољавају позитивне ставове о примени ИКТ у настави. Нема статистички значајне разлике у ставовима и мишљењима учитеља према примени ИКТ у настави у односу на варијаблу пол и стручну спрему испитаника.

Истраживање се заснива на Дескриптивној научно-истраживачкој методи. Примењена је техника анкетања (за прикупљање основних података) и техника скалирања за испитивање ставова учитеља. Истраживање је реализовано у временском интервалу фебруар - март 2017. год. Основни скуп овог истраживања чинило је 294 учитеља основних школа града Враћа. Узорак је стратификованог једноставно-случајног карактера. Комбиновали смо групу намерних (стратификовани) са ненамерним узорцима (једноставно-случајни), чиме смо обезбедили да испитанике групушемо по подгрупама (стратумима) и да избор испитаника вршимо унутар стратума, применом узорка једноставно-случајног карактера. Обрада података извршена је применом СПСС софтверског пакета.

Учитељима је представљена листа различитих ИКТ да искажу своје ставове и мишљења према примени појединих ИКТ у настави. Ставови и мишљења учитеља према примени појединих ИКТ у настави испитивани су по моделу испитивања општих ставова, тј. скалом за испитивање ставова познатом као сумациона скала ставова Ликертовог типа. У тако конструисаној скали ИКТ су представљене као тврдње. За испитивање смера и интензитета ставова о примени ИКТ учитељима је понуђена петостепена скала процене, да за сваку врсту ИКТ одговоре колико често примењују наведене технологије (са којима су упознати) у раду.

Сабирањем одговора за сваког испитаника посебно, на свим ИКТ, установљена је и кумулативна бројчана вредност (кумулативни индекс) за скалу у целини, као индивидуални бруто резултат за сваког учитеља у

целој скали, те на тај начин утврђен смер и интензитет општег става учитеља према примени ИКТ у настави. Затим је статистичким путем установљена не само дистрибуција одговора свих учитеља за сваку ИКТ посебно, него и индивидуални бруто резултат, као кумулативна вредност (кумулативни индекс) смера и интензитета става за сваког учитеља и за скалу ставова према примени појединих ИКТ у настави, у целини. Добијени резултат је интерпретиран тако да већи бруто резултат показује позитивнији однос или позитивнији општи став према примени ИКТ у настави, а нижи резултат показује негативнији општи став према примени ИКТ у настави. Тако добијени индивидуални резултати класификовани су у категорије интензитета општег става према примени ИКТ у настави и то: "никад", "понекад", "често" и "веома често".

Резултати и дискусија

Добијени резултати показују да постоје разлике међу учитељима у смеру и интензитету њихових ставова према примени појединих ИКТ у настави, јер одговори нису дистрибуирани према нормалној дистрибуцији, већ да се значајно разликују. На такве закључке упућује много већи проценат учитеља са позитивним него са колебљивим и негативним ставовима, како показују добијени скјунис (*Skewness*) и куртозис (*Kurtosis*) за сваку ИКТ посебно и за скалу у целини, како се види и из резултата у табели 1.

Табела 1. Дескриптивна статистика: СКАЛА ПРОЦЕНЕ – СИП-1
за сагледавање ставова учитеља према примени ИКТ у настави

ICT	Mean	Std.Dev.	Skewness	Kurtosis
Рачунар	2.785714	1.119940	-.36171	-1.09917
Интернет	2.714286	1.089823	-.41642	-.75825
Бим пројектор	2.459184	1.273262	-.10291	-1.31250
Веб технологије	2.448980	1.100318	-.12489	-1.00622
Друштвене мреже	2.336735	1.098655	.14123	-.97183
Таблет уређаји	2.255102	1.129601	.12873	-1.15954
Образовни софтвери	1.897959	1.184281	.45952	-.84392
Мултимедијална интерактивна табла	1.897959	1.094415	.67567	-.57052
Мултимедијална интерактивна учионица	1.765306	1.097322	1.03822	-.31532
општи став	2.214286	.973190	.43141	-.76782

Прецизнији показатељи интензитета ставова учитеља према примени појединих ИКТ у настави представљени су у табели 2.

Табела 2. Ставови учитеља према примени појединих ИКТ у настави

Тврдње – обележја	АС	Веома често	Често	Понекад	Никад	Без одговора
Рачунар	2.78	108 36.73469	63 21.42857	78 26.53061	42 14.28571	3 1.02041
Интернет	2.71	87 29.59184	87 29.59184	75 25.51020	39 13.26531	6 2.04082
БИМ пројектор	2.45	93 31.63265	45 15.30612	72 24.48980	72 24.48980	12 4.08163
ВЕБ технологије	2.44	60 20.40816	87 29.59184	78 26.53061	63 21.42857	6 2.04082
Друштвене мреже	2.33	60 20.40816	57 19.38776	105 35.71429	66 22.44898	6 2.04082
Таблет уређаји	2.25	51 17.34694	75 25.51020	72 24.48980	90 30.61224	6 2.04082
Образовни софтвери	1.89	42 14.28571	45 15.30612	69 23.46939	117 39.79592	21 7.14286
Електронска мултимедијална табла	1.88	39 13.26531	36 12.24490	84 28.57143	126 42.85714	9 3.06122
Мултимедијална интерактивна учионица	1.76	39 13.26531	30 10.20408	51 17.34694	171 58.16327	3 1.02041

Употреба рачунара и интернета је препозната као важан аспект у циљу унапређења квалитета наставе (АС=2.78 И АС=2,71) јер је евидентно да 36,73% односно, 29,59% учитеља примењује "веома често" , а 14,28% односно, 13,26% никада" ИКТ у настави. По учесталости примењивања на трећем месту је употреба бим пројектора, затим веб технологија, друштвених мрежа, таблет уређаја. Примена образовних софтвера, електронске мултимедијалне учионице и мултимедијалне интерактивне табле је најређа јер је најмањи број учитеља испољило позитивне ставове за њихову употребу, што указује на недовољну упућеност и обученост учитеља за примену истих.

Добијени резултати, посматрани у целини, показују да анкетирани учитељи имају позитивне ставове према примени ИКТ у настави па се може констатовати да је потврђена полазна хипотеза, али је евидентно да су утврђене и значајне разлике у учесталости примене ИКТ у настави. Тако је утврђено да је примена рачунара и интернета најчешћа, а примена електронске мултимедијалне учионице и мултимедијалне интерактивне табле најређа у наставној пракси анкетираних учитеља.

Ставови и мишљења учитеља према примени ИКТ у односу на варијаблу пол

Постављени задатак истраживања тражи да у анализи добијених резултата ставова учитеља према примени ИКТ у настави као зависну варијаблу доведемо у функционалну везу са полом учитеља као независну

варијаблу. За потребе тестирања тако формулисане хипотезе израчунат је Хи-квадрат тест како би се утврдило да ли постоје статистички значајне разлике међу учитељима с обзиром на пол.

У табели 3. представљени су резултати међусобне повезаности варијабле пол учитеља (независна варијабла) и добијене кумулативне вредности (утврђени кумулативни индекс) ставова учитеља према примени ИКТ у настави (зависна варијабла).

Табела 3. Пол учитеља и кумулативни индекс ставова учитеља према примени ИКТ у настави

Пол	Интензитет примене ИКТ у наставном раду				Σ
	Никад	Понекад	Често	Веома често	
мушки	3	0	33	39	69
	4.35	0.00	46.82	48.83	
женски	12	30	96	81	219
	5.48	13.70	43.84	36.99	
Тотал	15	30	129	114	294
	5.21	10.42	44.79	39.58	

Pearson Chi-square: 11.3251, df=3, p=.010100

Утврђене су статистички значајне разлике у ставовима учитеља према примени ИКТ у настави, с обзиром на варијаблу пол. На такве закључке упућује и добијени Ни-квадрат- Pearson Chi-square=11.3251, који уз три степена слободе (df=3), статистички значајан на нивоу статистичке значајности 0,05 - p=.010100. Међу анкетираним учитељима су утврђене статистички значајне разлике у учесталости примене ИКТ, јер је евидентно да на ставове учитеља у значајној мери утиче полна припадност (Сипила, 2014), што је и разумљиво имајући у виду да су мушкарци склонији интересовањима за техничке уређаје него што су то жене. Подаци показују да мушкарци чешће примењују ИКТ у настави, јер се већи проценат мушкараца него жена изјаснио да "веома често примењује ИКТ у настави" (48,83% према 36,99%) и "често" (46,82% према 43,84%). Са друге стране, мање је мушкараца који "никада" не примењују ИКТ у настави него жена (4,35% према 5,48%), док се ни један мушкарац није изјаснио „понекад“ примењује ИКТ у настави, а 13,70% жена јесте.

Увид у целину добијених резултата показује да полазна хипотеза „да нема статистички значајне разлике у ставовима и мишљењима учитеља према примени ИКТ у настави у односу на варијаблу пол није потврђена, јер су утврђене разлике међу учитељима мушког и женског пола.

Ставови и мишљења наставника према примени медијских иновација у односу на варијаблу степен образовања

У табели 4. представљени су резултати међусобне повезаности између варијабле степен образовања учитеља (независна варијабла) и добијене кумулативне вредности (утврђени кумулативни индекси) ставова учитеља према примени појединих ИКТ у настави (зависна варијабла).

Табела 4. Степен образовања учитеља и став према примени ИКТ у наставном раду

Степен образовања	Интензитет примене ИКТ у наставном раду				Σ
	Никад	Понекад	Често	Веома често	
виша стручна спрема	12	27	27	6	72
	23.53	52.94	52.94	11.76	
висока стручна спрема	57	81	54	30	222
	25.68	36.49	24.32	13.51	
Тотал	69	108	60	36	294
	25.27	39.56	21.98	13.19	

Pearson Chi-square: 5.98683, df=3, p=.112275

Добијени резултати показују да нису утврђене значајне разлике у смеру и интензитету дистрибуције ставова учитеља према примени појединих ИКТ у настави, с обзиром на варијаблу степен образовања. На такве закључке упућује добијени Хи-квадрат (Pearson Chi-square = 5.98683), који уз три стерена слободе (df=3) није статистички значајан ни на једном од уобичајених нивоа тестирања статистичке значајности разлика: 0,01 нити на 0,05, јер је p -левал=.112275.

Полазна хипотеза „да нема статистички значајне разлике у ставовима и мишљењима учитеља према примени ИКТ у настави у односу на варијаблу стручна спрема испитаника“ потврђена је, јер добијени резултати показују да нису утврђене значајне разлике у смеру и интензитету дистрибуције ставова учитеља према примени појединих ИКТ у настави, с обзиром на варијаблу степен образовања.

Закључак

Дигитално окружење све више наглашава везу између информација и понашања у учењу. У овом окружењу, појединци истовремено сазнају из аналогних и дигиталних извора и активно траже информације. На тај начин, уместо пасивног стицања знања, самостално конструишу нова знања. Они су укључени у откривање знања и учења у интеракцији са расположивим изворима. Информацијски извори добијају потпуно нову улогу у образовном процесу, а способности претраживања, приступа, вредновања, одабира и самосталног коришћења информација очигледно би могле утицати на квалитет тих процеса (Шпиранец, Банек, 2008, стр. 9).

СТИЦАЊЕ ИНФОРМАЦИОНО-ПРОФЕСИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА ЗАВИСИ ОД ИНФОРМАЦИОНЕ ПИСМЕНОСТИ САМИХ УЧИТЕЉА. Настава на бази ИКТ проширује круг сазнајних задатака, омогућује да се пређе на систематско управљање наставном активношћу, мења њену структуру и динамику. Да би се то постигло треба преуредити операционално-техничку страну наставе, изменити просторне и временске границе узajамног деловања, оформити систем саморегулације у раду са информационом технологијама.

Добијени резултати у овом раду, посматрани у целини, показују да анкетирани учитељи имају позитивне ставове према примени ИКТ у настави, али је евидентно да су утврђене и значајне разлике у учесталости примене појединих ИКТ у настави. Тако је утврђено да је примена рачунара и интернета најчешћа, а примена електронске мултимедијалне учионице и мултимедијалне интерактивне табле најређа у наставној пракси анкетираних учитеља.

Полозна хипотеза да нема статистички значајне разлике у ставовима и мишљењима учитеља према примени ИКТ у настави у односу на варијаблу пол и стручну спрему испитаника је делимично потврђена јер добијени резултати показују да нису утврђене значајне разлике у смеру и интензитету дистрибуције ставова учитеља према примени појединих ИКТ у настави, с обзиром на варијаблу степен образовања, али у односу на варијаблу пол су утврђене значајне разлике.

Учитељска професија је изузетно одговарајућа и захтевна и представља основу будућности друштва. Положај учитеља у савременој школи данас је другачији него у ранијим временима. Њихово образовање је отворен, динамичан и трајни процес. Стицање компетенција постаје основа за професионални развој учитеља у свим временима њихове професионалне каријере. Професионализам и нове компетенције учитеља је веома широка тема која са својом актуалношћу завређује свакодневну пажњу (Сучевић, Цвјетичанин, Сакач, 2011).

Литература

1. Андевски, М., Видаковић, М. и Арсенијевић, О. (2014). Интернет у настави и учењу. *Зборник радова са међународне конференције Универзитета Сингидунум*. Београд: Синтеза, 368-374.
2. Adeyemon, E. (2009). Integrating digital literacies into outreach services for underserved youth populations. *Reference Librarian*, 50(1), 85-98.
3. Bilyalova, A. (2017). ICT in Teaching a Foreign Language in High School. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, p.175-181.
4. Balanskat A., Blamire R., Kefala S. (2006), *The ICT Impact Report*, European Schoolnet.
5. Balanskat A., Blamire R. (2007), *ICT in Schools*, European Schoolnet.

6. Вилотијевић, М., Мандић, Д. (2016). *Информатичко-развијајућа настава у ефикасној школи*. Београд: САО и Учитељски факултет у Београду.
7. Voogt, J., Pelgrum, H., (2005). ICT and Curriculum Change. *Human Technology*, 1(2), 157-175.
8. EACEA / Eurydice.(2011). *Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
9. European Commission/ICT Cluster (2010). *Learning, Innovation and ICT lessons learned by the ICT cluster Education & Training 2010 programme*. [pdf] Brussels: ICT Cluster Available at: <http://www.kslll.net>
10. European Commission (2006). *KeyCompetencies for Lifelong Learning: A European Reference Framework*. Directorate-General for Education and Culture. Available at <http://www.itu.int/net/wsis/>
11. Плић, В., Недић, В. (2014). Дигитално доба и традиционални ликовни медији у настави ликовне културе. *Зборник радова ТИО*, FTN Чаџак. www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2014/PDF/514%20Ilic,%20Nedic.pdf
12. Помäки, L., Kantosalo, A., Lakkala, M. (2011). What is digital competence? In Linked portal. Brussels: European Schoolnet. <http://linked.eun.org/web/guest/in-depth3>
13. Krumsvik, R.J. (2007). *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
14. Krumsvik, R. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education & Information Technologies*, 13(4), 279-290.
15. Korte, W. B., Hüsing, T. (2007). Benchmarking access and use of ICT in European schools 2006: Results from head teacher and a classroom teacher surveys in 27 European countries, *eLearning Papers*, 2(1), pp. 1–6
16. Lindberg, J. O., Olofsson, A. D., & Fransson, G. (2016). Contrasting views: student and teacher perceptions on ict in education. In *ICICTE 2016, International Conference on Information and Communication Technologies in Education*, Rhodes, Greece, (pp. 1-10). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-125399>
17. Law, N., Pelgrum, W. J., & Plomp, T. (Eds.). (2008). *Pedagogical practices and ICT use around the world: Findings from an international comparative study (CERC Studies in Comparative Education)*. Hong Kong/Dordrecht: Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong/Springer.
18. Mumtaz, S. (2000). Factors Affecting Teachers' Use of Information and Communications Technology: A review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), str. 319-342.
19. Министарство просвете, науке и технолошког развоја (2017). *Оквир дигиталних компетенција – Наставник за дигитално доба*. Београд.
20. Национални просветни савет републике Србије (2013). *Смернице за унапређивање улоге ИКТ у образовању*. Београд. https://www.cipcentar.org/i_roditelji_se_pitaju/PDF/.../Smernice%20IKT.pdf
21. OECD, (2005). The OECD Program Definition and Selection of Competencies. *The definition and selection of key competencies*. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

22. Ramboll Management, (2004). *Study on Innovative Learning Environments in School Education, Final Report*, Denmark: Ramboll Management. <http://www.upload.pls.ramboll.dk>
23. [/eng/Publications/PublicAdministration/StudyOnInnovativeLearningEnvironments.pdf](#)
24. Ranguelov, S., Horvath, A., Dalferth, S., & Noorani, S. (2011). *Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Available from EU Bookshop.
25. Ranguelov, S., De Coster, I., Norani, S., & Paolini, G. (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Available from EU Bookshop.
26. Sipilä, K. (2014). Educational use of information and communications technology: Teachers' perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(2), 225–241.
27. Сузић, Н. (2010). Старе особине и нове улоге наставника, *Годишњак САО*. Београд, 215-230.
28. Сучевић, В., Цвјетичанин, С., Сакач, М. (2011). *Образовање наставника и учитеља у еуропском концепту квалитете образовања заснованом на компетенцијама*. Живот и школа: часопис за теорију и праксу одгоја и образовања, 57(25), 11-22.
29. Ferrari, A., (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*, Institute for Prospective Technological Studies. European Commission Joint Research Centre.
30. Džigurski, S. Simić, S. Marković, S. Šćepanović, D. (2013). *Istraživanje o upotrebi informaciono-komunikacionih tehnologija u školama u Srbiji*, dostupno na: <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/06/Istrazivanje-o-upotrebiIKT-u-skolama-u-Srbiji-jun-2013>.
31. Шћепановић, Д., Марјановић, У., Кораћ, И., Стефановић, Д. (2017). Дигиталне компетенције универзитетских наставника. XXIII скуп трендови развоја: “Положај високог образовања и науке у Србији”, Златибор.
32. Špiranec, S., Banek-Zorica, M. (2008). *Informacijska pismenost: teorijski okvir i polazišta*. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

THE ROLE OF TEACHERS
IN THE NEW EDUCATIONAL PARADIGM WHICH RELIES
ON INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGY

Abstract: *The scientific and technological progress as well as the new information technology, which is getting more and more miniature but at the same time more and more powerful, have brought on new ways to overcome and transcend traditional Comenius' lesson organization paradigm.*

One of the prerequisites to actively take part in this modern society called the digital age is precisely the use of information and communications technology.

By using information and communications technology, teachers can improve their traditional teaching methods and make lessons more creative and innovative, monitor and evaluate the teaching process more dynamically and focus on the needs of the individual student.

This paper discusses the use of information and communications technology when working with children in early elementary school grades. Whether and how often teachers use information and communications technology and for what purposes are the questions that this research has tried to answer.

Key words: *information and communications technology, traditional teaching, teacher, digital age, modern age.*

ПОЈЕДИНАЦ, УЧИТЕЉ И ПОТРЕБЕ САВРЕМЕНОГ ДРУШТВА

Сажетак: У раду, расправљамо о образовању као каналу друштвене интеграције, који у постмодерном друштву припрема за живот и делом учествује у усвајању начина за задовољавање новонасталих потреба у савременом друштву. Савремене концепције школства и даље виде учитеља као главну „фигуру у систему образовања“ који регулише учење, организује васпитно-образовни рад и информише о друштву, природи и човеку. Улога учитеља у савременом друштву је комплексна и вишезначна. У периоду транзиције у српском друштву догодиле су се револуционарне промене на плану односа учитељ – ученик. Сумарно речено, из статуса који је учитељ имао у прошлом веку (учитељ - субјекат у настави) дошло је до промене у статусу учитеља у условима глобализације (учитељ - објекат у настави). Учитељ у савременом друштву има задатак да подстиче и мотивише ученике у процесу учења, истраживања и размишљања о себи, окружењу, природи. У складу са измењеном образовном средином у савременом друштву и иновираној концепцији рада од учитеља се очекује пуно. Најпре, да се он лично ангажује како би помогао у процесу оспособљавања и индивидуације ученика-појединца, служећи се најновијим савременим техникама и методама, а у складу са тековинама перманентног стручног усавршавања и професионализације улоге учитеља у систему образовања, како би се одговорило захтевима ученика-појединца у контексту потреба савременог друштва. Учитељ у савременом друштву је истовремено и носилац иновативних научних и технолошких потенцијала у школи. Од примарних образовних установа се очекује да преузму иницијативу у модернизацији наставног процеса, као и успешну сарадњу са водећим научним и образовним институцијама на локалном и националном нивоу. У таквим условима, учитељ омогућава ученику-појединцу да одабере начин и усклади га са реалним потребама друштва како би формирао сопствене вредности и афинитете за будуће школовање и живот. У том сложеном и комплексном процесу индивидуације, у условима свеопште несигурности у савременом друштву са једне стране и немирног духа појединца-ученика са друге стране, неопходно је да улога учитеља буде емпатично обојена. Он је личност која помаже, олакшава, пружа подршку и подстиче у систему образовања. При томе емпатија учитеља мора бити контекстуално присутна, што практично значи да се не сме удаљити од реалности и односа учитељ-ученик. Важно је истаћи да приступ учитеља у којем он инсистира на посебности ученику, како би успоставио емоционални идентитет код ученика, добија на значају у светлу плимe пораста насиља у породици и школи.

Кључне речи: појединац, учитељ, успон индивидуализма, друштвени углед, савремено друштво.

Уместо увода

Материјална и ратна разарања, транзиција и противречан друштвени развој са процесима ретрадиционализације, који су постали реалност од пада социјализма у земљама Источне Европе и Балкана, знатно су изменили животне околности становништва Србије у односу на прилике које су постојале у њима у периоду индустријализације и „златног доба“ социјализма. Те промене су ефекти глобализације и њих је потребно социолошки анализирати и објаснити и у светлу новонасталих друштвених потреба на простору бивше Југославије кроз призму образовања и друштвених промена. Актуелно стање у образовању, на поменутих просторима неподстицајно је за прихватање реализације потреба савременог детета, које су актуелизоване у складу са глобализацијским концептом „успона индивидуализма у 21. веку“. Познато је, да смо након другог светског рата, у 20. веку имали коректно прилагођен образовни систем, који је у потпуности одговарао глобалним друштвеним процесима индустријализације и урбанизације, а у контексту тројства нуклеарне породице, симетричног родитељства и запошљавању жена након Другог светског рата. У новом миленијуму образовни системи на Балкану се реформишу у складу са новим демографским, политичким, социјалним, културним, националним и економским прекомпозицијама и прекрајањима граница. Упркос чињеници да се савремено друштво убрзано мења, да подлеже компресији и умрежавању времена и простора, употребом информационо-комуникационе технологије у свим сегментима друштва, образовни системи код нас се одликују немогућношћу праћења тих промена.

У кризним моментима се свако друштво налази у сталним променама чији исходи могу бити различити. У којој мери ће појединац успешно разумети те промене, зависи између осталог и од нивоа образовања и развијености интелектуалних способности. образовање и стицање радних, социјалних, емоционалних и рекреативних вештина у све већој мери постају моћан фактор унапређења друштвеног развоја и усавршавања сваког појединца. Опште је познато, да се образовањем чувају, преносе и развијају знања, искуства, вредности, културни и национални идентитет и духовно богатство. образовањем се стичу и две најзначајније компетенције неопходне за живот у 21. веку, а то су критичка свест појединца и друштвена оријентација појединца.

У савременом друштву образовање омогућава појединцу лакше сналажење, прилагођавање, разумевање и учествовање у друштвеним процесима који се одвијају на глобалном нивоу.

Глобализација, као светски процес, има двоструко „Јанусово лице“ и представља основну карактеристику савременог друштва, са једне стране нуди наду, а са друге доноси и нове ризике у различитим областима живота. Све више је уверења да је живот у савременом друштву повезан са неизвесношћу и несигурношћу, али да управо због тога тражи активније учешће појединца у његовом обликовању, од вртића до краја живота.

Савремено друштво, захтева и нови вид образовања. У тим новим, измењеним и сложеним околностима, образовање има основни задатак да повећа човекову прилагодљивост времену које долази и има значајну улогу да увећа оне способности које су човеку потребне да се са променама избори и да им се прилагоди. То значи да ће човекова будућност у 21. веку зависити од његовог активног односа према учењу, знању и обучавању за преношење тог знања.

О појединим потребама и проблемима савременог друштва

Реална слика нашег друштва управо показује да водеће економске, образовне, затим институције правне и социјалне заштите делују врло отежано, да су појединци изгубили поверење у њих и да је примарна мрежа социјалних односа једини, покретачки, социјални механизам који је на себе преузео обавезу биолошког и социјалног преживљавања чланова друштва. Ти односи су у основи биолошки па зато и опстају у условима свеопште друштвене катаклизме. И на реалном и на симболичком плану долази до репатријархализације примарних односа и породичних ауторитета. У породичним структурама и односима оживљавају елементи традиционалне патријархалне обичајности и осећајности, што је подлога за настајање низа латентних и отворених унутрашњих конфликта, који у постојећим скученим друштвеним околностима не налазе своје разрешење (Боличић, С. Милић, А. 2002: 13). Опште је познато да су генерације младих данас образованије од својих родитеља, али исто тако и да старији држе привилегована радна места, да су боље плаћени за исте послове, управљају институцијама моћи, контролишу и усмеравају друштвене процесе и у целини имају виши друштвени статус. Социолошки је и друштвени проблем то што у урбаним друштвима (а нарочито код нас данас) психофизички млади зрели људи, биолошки спремни за рађање деце, не могу да их подижу – јер су и сами још увек издржавани од родитеља и живе под истим кровом са њима. Они немају велике изгледе да се као млади економски осамостале.

Стопа незапослености младих код нас и у другим друштвима постсоцијалистичке транзиције знатно је већа него што је општа стопа незапослености. Та разлика постоји и у развијеним европским земљама само што је она у њима знатно мања. Стари људи су у традиционалном друштву имали почасно место у породичној и локалној заједници. Опадању ауторитета старијих доприносе модернизацијски процеси које у традиционалне заједнице уносе робно-новчана привреда, школовање и запошљавање младих изван породичног газдинства, нове идеје о личним слободама и једнакости у друштву. У развијеним модерним друштвима стално се продужава просечно трајање живота тако да је у њима релативно све више старих људи и све више проблема са најстаријима.

Познавање животних проблема и ставова о толерантности и нетолерантности младих појединаца према различитости, допринело би да се стекне социолошки поуздан увид у непосредну будућност савременог српског друштва, које ће управо садашње генерације студената педагошких и учитељских факултета градити, учећи децу у измењеној образовној средини која тежи планетарном систему друштва знања. Млади се током процеса социјализације прилагођавају датим друштвеним нормама, које и доводе до противуречности јер под утицајем „нове јавне сцене” од њих тражи да одступе од класичних друштвених норми и друштвених вредности. Толеранцију је врло тешко превазилазити и друштво које толеранцију успоставља као вредност мора да укључи и учитеља као првог чиниоца, изван породице који ће децу учити толерисању разлика, а то у извесном смислу није природно ни за друштво, ни за појединца као део тог друштва. Оно што ми имамо у српској друштвеној заједници је социјална кохезија, помоћ, подршка у невољи, и то је у ствари пандан толеранцији, само што се то везује за проблем подељене одговорности и проблем ауторитета или симетрија друштвених улога.

Да ли су млади заиста свесни осећаја како је тешко живети у суровој друштвеној стварности Србије? Речју, генерације младих ће своје детињство и младост проводити у знаку изласка из благостања које нуди потрошачко друштво са становишта свакодневног живота у нови период социјалне адаптације – период постсоцијалистичке транзиције, који је са собом донео много неизвесности, избора и противречних путева за проналажење пута ка сигурнијој будућности. Србија је данас друштво високе нетолеранције, које мора да помири либерализам у економији и култури, политички плурализам и истовремено традиционалне обрасце идеалног друштвеног понашања који су овима првима потпуно супротни.

Учитељ и појединац у контексту измењене образовне средине

Полазећи од термина учитељ, који подразумева све оне који се баве наставном делатношћу у основној школи, без обзира на њихов степен образовања, одричемо се у овој расправи термина едукатор и ако говоримо са позиције прилика савременог друштва. Улога учитеља је вишеслојна, вишезначна, комплексна и у том смислу, најбољи представници човечанства, рад учитеља и његову улогу веома су ценили. К.Д. Ушински говори о томе: “Учитељ који се налази на нивоу савременог васпитања осећа се живим, активним чланом великог организма који се бори против непросвећености и порока човечанства, посредником између свега што је племени то и високо у прошлој историји људи, који се бори за истину и за добро. Он се осећа живом кариком између прошлости и будућности... његово дело, наизглед скромно, једно је од највећих дела историје...”¹

¹ Б. П. Јесипов, Н.К. Гончаров, *Педагогика, Уџбеник за учитељске школе, Просвета, Београд, 1948, стр.458*

Постоје шест подручја у којима се испољавају карактеристике доброг учитеља:

1. поседовање стручних знања и педагошке компетенције,
2. представа о другима и позитиван сараднички однос према другим особама,
3. позитиван став према самом себи, вера у сопствене способности, пријемчивост за идеје других, спремност за сарадњу, мотивисаност за рад, самоувереност, одлучност и креативност,
4. поседовање правилних представа о циљевима и процесима учења, што подразумева да учитељ треба да сагледава ширу перспективу и да своју улогу схвати као улогу помагача, односно координатора или учесника у интеракцијама,
5. изграђивање представа о погодним методама, што зависи од учитељевог познавања струке, дидактике и методике и његове спремности да се усавршава и прихвата нове резултате истраживања наставе и
6. осетљивост за проблем, која се односи на хуману оријентацију учитеља и на способност емпатије у односу на ученике и колеге наставнике.

Анализом образовних система на крају 21. века закључено је да су се све дотадашње реформе образовања у свету базирале на мењању наставних планова и програма. Актуелно становиште је да наставну активност треба што више пренети са учитеља на ученике, са учитеља на појединце. Ово се може остварити интерактивним учењем, разним видовима индивидуализације и заједничког учења. Циљ је да ученици развију когнитивне, емоционалне и акционе способности које су потребне за живот у 21 веку. Улога учитеља у савременом друштву је умногоме измењена и он мора поседовати флексибилност, знање и несебичност да научи ученике како да уче као појединци, да умеју да доносе одлуке самостално, да науче да раде у групи и при том мере своје учинке, да у току школовања спонтано учествују у изградњи толеранције и адаптабилности у учионици и буду пионири у том подухвату изградње позитивне атмосфере у школи, како би касније те обрасце понашања примењивали у свом животу. Вишезначна и вишедимензионална улога учитеља не може, као у традиционалној настави, бити базирана на репродукцији учитељевог излагања и пасивног слушања ученика. Традиционална настава је развијала првенствено покорност и послушност, зависност од ауторитета, а у тековинама постмодерног друштва тај концепт је већ давно потрошен.

На другој страни имамо интерактивно учење у којем ученик од самог почетка образовања наступа као појединац пред својим вршњацима, старијима и представницима школе коју похађају. Ученик се припрема да самостално презентује, самостално обради садржај, потом учествује у групи где се узајамно вреднују вршњаци и при том вреднује сам себе. Овај

начин саморегулативности у секундарној социјализацији утврђује вредности и границе које поседује слободна и самопоуздана личност, демократски оријентисана и спремна на сарадњу у широј заједници. Лекарима не могу научити да оперишу болеснике на основу посматрања инструктора који им демонстрира операцију кичме у операционој сали-вежбаоници или који им држи предавање на кадаверима. Потребни су и предавање и демонстрација, али и укључивање појединаца – ученика у сам ток процеса образовања. У данашње време је све скромније заступљен практичан рад који оспособљава ученике за одређену професију. Све је више дипломираних лица са стручним и академским звањима који о својој врсти посла знају само из теорије, без социјалних и практичних, одн. радних компетенција. Управо из ових разлога, потребно је да учитељ, у реализацији наставе, примени интерактивне и активне методе, да развије индивидуализацију и управљање процесом наставе, да акцију што више пренесе на децу као појединце. Од учитеља зависи каква ће атмосфера бити остварена у учионици, а плимасила и нетолеранције школама је у сталном порасту. Учитељ који сам све ради, који не пренесе наставну акцију на ученике, неће остварити очекивану плодотворну радну атмосферу у учионици, бориће се против појаве насиља у школи.

Измењена образовна средина детерминисана коришћењем образовне технологије у разреду и указује на низ нових, професионалних улога учитеља данас. Учитељ, као носилац преображаја и иновација у креирању нове образовне средине, стиче и нове компетенције које се огледају у симултаном раду и усклађивању информатичке технологије. Мора бити оспособљен за рад у новим условима који се брзо мењају, обзиром на брзе технолошке промене. Спремност и отвореност за промене значи губљење традиционалне улоге учитеља као јединог и / или главног извора информација. Његова способност адаптације осигурава сналажење у новим условима рада, новој образовној средини на начин да прихвата укључивање технологије и рачунара у наставу и да сам иницира промене у том смеру.

Учитељ у измењеној образовној средини је особа спретна у коришћењу информатичке технологије, припрема и бира, комбинује, прилагођава, структурира и евалуира медије у настави са крајњим циљем да преусмери процес поучавања ка учењу. Од учитеља се очекује да буде објекат јер своје ученике поучава знањима и вештинама које ће им требати у животу, упркос чињеници да не може знати како ће изгледати друштво будућности у којем ће ученици живети. Пред учитеља се поставља низ захтева које у новом мулти-медијском окружењу треба испунити. Он мора бити практичар у коришћењу теорије и емпиријских налаза и теоретичар праксе. Мора бити оријентисан на доживотно образовање јер се образовање у новом миленијуму никада не може сматрати завршеним јер се и друштво убрзано мења. Учитељ, рефлексивни практичар, алтернатива је традиционалном практичару јер има промењен концептуални и методолошки приступ пракси. Оријентисан је на субјекат у школи - ученика. Он је

активни појединац који је вољан преиспитати властито мишљење, истражити могућности и различите начине деловања као одговоре на практичне проблеме. Учитељева усмереност на стварање подстицајних образовних средина односи се на обликовање наставних ситуација у којима су ученици подстакнути на учење активирањем когнитивних и радних способности, као и на креирање сопствених идеја и активности. Улогу водича, преузима онај учитељ који ученицима помаже у раду, усмерава их и одлучује када и колико треба интервенисати у конкретним ситуацијама. Учитељ је и модератор наставе примарног образовања и истовремено координатор наставе у измењеној образовној средини. Осмишљава и изнаходи начине на које ученици примарног образовања могу, у реалном времену, приступати једном рачунару у разреду. Усклађује време, простор, материјале и активности са садржајима учења уз рачунар. При томе је од изузетне важности менаџмент учионице с једним рачунаром који представља основну стратегију рада у новој образовној средини и у којој се учитељ истиче својим логистичким способностима. Учитељ подстиче своје ученике на учествовање у различитим ситуацијама учења у којима рачунар равноправно партиципира осталим наставним медијима. Он укључује појединца у процес учења који се збива у групи. При томе, није класични предавач јер истовремено поучава из свог и учи из туђег искуства, дакле индиректно управља учењем на начин да ствара одговарајуће услове или окружење за учење и стваралачки рад. Све наведене улоге учитеља доприносе стварању подстицајних средина за учење у којима се у настави обликују ситуације у којима су ученици подстакнути на учење активирањем когнитивних способности, као и на креирање сопствених идеја и активности. Од изузетног је значаја да учитељи своје ученике подучавају комуникационим компетенцијама (учењу тражења информација, учењу селекције информација, учењу примене информација итд.) са интенцијом усмеравања на доживотно образовање као темељ друштва знања у 21. веку у коме је рачунар постао главно средство за рад и живот.

Универзитетско образовање студената педагошких и учитељских факултета, будућих учитеља данас трпи корените промене, у смислу актуелних захтева научних дискурса, стручних компетенција, образовних реформи у контексту националних стратегија у образовању. Учитељу се перманентно усложњавају улоге и захтеви, понудом иновираних модела организације образовних и васпитних активности са ученицима, у функцији њиховог максималног укључења у школски систем као субјеката - појединца, а затим и у токове свакодневног живота. На крају, али не и на последњем месту, важан сегмент савременог образовања будућих учитеља подразумева његову оспособљеност за праћење, процењивање и вредновање постигнућа сваког ученика и њихову припремљеност за даље школовање. Улога учитеља је латентна, али сложена и одговорна.

Уместо закључка

Улога учитеља, у историјском пресеку, подразумевана је као динамична категорија, јер је учитељ имао од давнина различит положај у друштву. Од најпоштованијег појединца у селу и граду до готово маргинализовања његове улоге, положаја, угледа и личности насупротив менаџерима и контроверзним бизнисменима. Пре Другог светског рата до деведесетих година прошлог века, учитељ је био веома поштован и цењен у друштву. Последњих двадесетак година углед и значај учитеља је битно промењен. Са многим друштвено – економским, политичким и другим променама у свету, а и код нас, човек, па и сам учитељ, цени се на основу тога који друштвени положај заузима у постојећој друштвеној подели рада, каква му је друштвена моћ и да ли стварно учествује у одлучивању о значајним друштвеним питањима. Осим друштвене моћи, веома важну улогу за личност учитеља има и то колики су му приходи, од којих зависи његов стил живота, његови посебни интереси. Трећа важна компонента за учитеља јесте и то какву представу он има о свом положају у друштву, тј. колики је његов друштвени углед, да ли се његов рад поштује и колико је утицајан глас учитеља у локалној, регионалној и националној средини. Од друштвеног угледа и материјалних средстава којима располажу у многоме зависи квалитет просветног деловања учитеља, јер ако он сам није задовољан својим статусом у друштву и ако није мотивисан и његов рад ће бити деградиран, а то ученици и њихови родитељи најбоље запажају.

Савремене цивилизације сусрећу се са ограничењима у погледу остварења услова за слободан развој појединца, са ратовима и другим пошастима савременог потрошачког друштва. Честа су упозорења научника да је систем вредности у данашњим условима постмодерности измењен, да појединац данас мање верује тековинама науке и знању уопште, да се одваја од природе, али и да се отуђује од друштва и самога себе, под велом потрошачког конзумеризма. Савремени појединац остаће усамљен, отуђен и стар. Милијарде људи је затворено у својим домовима, навикнути на седелачки начин живота, избегавају социјалне контакте, а везу са цивилизацијом остварују преко медија: телевизије, телефона, интернета. Савремено друштво је пуно изолованих појединаца, образовање се као канал интеграције може понудити отуђеним појединцима, јер школа нуди сигуран социјални миље, место на којем се ради и учи истовремено, припремајући се за укључивање у савремене токове живота.

С друге стране, образовање које посредује систем школства све више постаје само себи сврхом, бавећи се више планом и програмом него учеником, бавећи се све више властитим самоодржањем него развитком младог човека. Наведени разлози намећу потребу да се све релевантне структуре укључе у дефинисању и имплементацију рационалнијег концепта побољшања ефикасности образовног система који би водио ка осамостаљивању и субјективитету ученика, речју побољшавању квалитета живота и рада савременог појединца, са једне стране и побољшања материјалног ста-

туса и угледа учитеља са друге стране. Школа репродукује вредности датог друштва, а директно или индиректно, образовањем се репродукују вредности које доминирају у датој култури. Побољшавањем угледа учитеља у савременом друштву, побољшавамо и углед школе као друштвене институције, у коју «неправедно изгубисмо поверење колективно».

Литература

1. Вулетић, В. (2009). *Глобализација*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Деретић, Ј. (2005). *Културна историја Срба*. Београд: Народна књига – Алфа.
3. Диркем, Е. (1981). *Васпитање и социологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Здравковић, Д. (2014). Допринос универзитетском образовању учитеља у очувању друштвеног угледа професије. У : *Савремене тенденције у наставним и ваннаставним активностима на учитељским и (педагошким) факултетима*. Врање: Учитељски факултет у Врању. Врање (стр.290-305)
5. Zdravković, D., Marković, M. i Jovanović, M. (2016). *Образовни ресурси и пограничју источне и југоисточне Србије*. Ниш –Нови сад: Машињски факултет Универзитета у Нишу; JUNIR – Prometej.
6. Митровић, Љ. (1997). *Социологија*. Београд: Институт за политичке студије, Удружење "Наука и друштво" Србије.
7. Митровић, Љ. (2013). *Увод у студије глобализације* . Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини.
8. Марковић, Д. (1999). *Глобализација и образовање*. Бања Лука: Републички педагошки завод.
9. Марковић, Д. (2008). *Глобализација и високошколско образовање*. Ниш: Државни Универзитет Нови Пазар , Универзитет у Нишу.
10. Ивковић, М. (2005). *Социологија образовања*. Врање : Учитељски факултет.
11. Јосипов, Б. П. Гончаров, Н.К. (1948). *Педагогика, уџбеник за учитељске школе*. Београд: Просвета.
12. Станојевић, Д. и Здравковић, Д. (2013). *Школа и друштвене промене*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
13. Трифуновић, В. и Здравковић Д. (2014). Друштвене промене и развој образовања у друштвима у транзицији. У: *Годишњак Учитељског факултета у Врању, књ. 5 /2014*, Учитељски факултет у Врању, Врање, стр. 295–306.
14. Урлих, Б. (2001). *Ризично друштво*. Београд: Филип Вишњић.
15. Шијаковић, И. (2008). *Социологија - увод у разумевање глобалног друштва*. Бања Лука: Економски факултет.

STUDENT, TEACHER AND NEEDS OF MODERN SOCIETY

Abstract: *This paper will talk about education as a tool for social integration, which prepares individuals to live in the post-modern society and partly participate in the adoption of ways to satisfy the new needs of modern society. Modern concepts of education still see the teacher as the main “figure in the education system” who is there to regulate the learning process, organize lessons and inform students about society, nature and man. The role of the teacher in modern society is complex and diverse. The period of transition in Serbian society has brought many revolutionary changes to the student-teacher relationship.*

In summary, the status that teacher had in the previous century (teacher – the controller – more active role) has changed in the conditions of globalization (teacher – the participant – more passive role). Teacher in modern society is supposed to encourage and motivate students to learn, research and think about themselves, the environment and nature. In line with the changed concept of education in modern society and the innovation introduced, a lot is expected from teachers. Firstly, teacher has to be personally engaged in the process of individualization of students and in their process of learning. Teacher is also expected to use the latest modern teaching methods together with continuing professional development in order to meet the needs of students which are requested by modern society. Teacher in modern society is also expected to introduce scientific and technological advancements in school. Schools are expected to take the initiative and modernize the teaching process, and to establish a successful cooperation with leading scientific and educational institutions, both at local and state level. In such conditions, teachers will enable students to choose the right way to act and behave and align it with the actual needs of the society in order to create their own value system to guide them in future education and life. During this complex and complicated process of individuation, in conditions of, on the one hand, overall feeling of insecurity in modern society, and on the other hand, the restless spirit of students, it is necessary that teacher is emphatic. Teacher is the one who helps, facilitates, provides support and encourages students. However, even though teacher should be empathic, their empathy still has to remain in the realm of student-teacher relationship.

Teacher’s approach where he/she tells students that they are special in order to develop emotional identity in students becomes even more important due to an increase in domestic and school violence.

Key words: *individual student, teacher, the rise of individualism, reputation, modern society.*

ИНОВАТИВНИ ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ МОДЕЛИ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Сажетак: У раду се разматрају иновативни дидактичко-методички модели у разредној настави. Наводи се да је традиционална разредна настава заснована на циљевима наставе који подразумевају шта ће учитељ радити, о чему ће причати, шта ће објашњавати и показивати ученицима на часу и да су јој прилагођени опрема и ентеријер у учионици као и припреме за реализацију наставних часова. Истиче се и да је активност ученика у таквој настави недовољна, те да често изостају очекивани васпитнообразовни ефекти. Како је настава према иновативним дидактичко-методичким моделима заснована на интерактивној, диференцираној, егземпларној, респонбилној, хеуристичкој, интегрисаној, инклузивној и осталим иновативним врстама наставе, у раду је приказано њено планирање у обрнутом дизајну, микроструктура плана наставе у више корака и евалуација и идентификација исходних и процесуалних квалитета наставе и учења ученика након сваког одржаног часа. У раду се наглашава да је у настави реализованој према иновативним дидактичко-методичким моделима већа активност ученика који највећи део времена на часу проводе учећи самостално, у пару или групи. Истиче се да на тај начин ученици стваралачким, истраживачким и проналазачким радом стичу знања и долазе до решења задатака, што доприноси већој васпитнообразовној ефикасности наставе и њиховом учењу. Аргументовано се износи став да су знања ученика стечена на овај начин темељна и функционална, да за њих имају вредности и изван учионице, да им служе у свакодневном животу и даљем учењу.

Кључне речи: иновације у настави, иновативна разредна настава, иновативни модели разредне наставе, настава у обрнутом дизајну, темељна знања.

Увод

Разредна настава је предмет већег броја наука и њихових дисциплина: педагогије, филозофије, социологије, психологије, информатике и осталих. Без обзира на то, разредном наставом се најдуже, најтемељније и најцелисходније бави дидактика и пре свега методике разредне наставе, чији је она централни и глобални предмет. Истраживање разредне наставе је проблем који је одувек заокупљао пажњу научника и практичара. Потреба да се она истражује на комплекснији начин проистиче из прак-

* студент Докторских академских студија

тичних потреба њеног осавремењивања како би била у функцији учења ученика млађег школског узраста у савременим условима. Бројни покушаји њене модернизације до сада нису дали очекиване ефекте, па је разредна настава и даље традиционална и претежно предавачко-показивачка.

У овом раду проучавају се иновативни дидактичко-методички модели у разредној настави. Они се у Републици Србији углавном не примењују у разредној настави. Заступљени су у иновативној разредној настави у државама са развијенијим системима васпитања и образовања, где се примењују у свим наставним предметима и типовима наставног часа. Настава припремана, планирана, организована, реализована и вреднована према иновативним дидактичко-методичким моделима се значајно разликује од традиционалне наставе. У иновативној настави ученици су више укључени у своје учење и стичу темељна и функционална знања која за њих имају вредности и изван учионице и користе им у даљем учењу и у решавању свакодневних проблема.

Иновације у настави се значајно разликују од осталих иновација. Док иновације у технологији подразумевају потпуну замену старих новим, иновативна наставна парадигма чији је главни циљ унапређење наставе и развој личносних потенцијала ученика, задржала је и елементе традиционалне-репродуктивне наставе, али их је значајно иновирала и унапредила. Уочљиво је, дакле, да је иновативна настава активно-делатносна концепција наставе којом се знатно смањује или замењује недовољна ефикасна традиционална, претежно репродуктивна и предавачко-показивачка настава. У иновативној настави ученици развијају своје критичко мишљење овладавањем мисаоним операцијама, стичући и користећи стечена знања. Зато су и садржаји, методе и облици наставе засновани на законитостима развоја наставе и ученика.

Иновативна настава темељи се на савременој информационој технологији која омогућава ученицима и учитељу да приступе најразличитијим информацијама која им значајно могу користити у настави. Зато се и расправља о информатизацији наставе или информатичкој настави. Широке могућности информатичке наставе, пре свега, могућност моделовања задатака, поступака и садржаја доприноси њиховој трансформацији на различите начине у зависности од постављеног циља наставе и претходних знања ученика. Поред тога, у информатичкој настави ученик стално добија повратну информацију о свом учењу, што је од значаја како ученику у његовом даљем учењу и контроли свога учења, тако и учитељу у контроли наставе и вредновању резултата ученика у учењу и планирању наставе. Иновативна настава је, дакле, динамична настава заснована на законитостима усвајања знања и процеса развоја критичког мишљења ученика и на процесима усвајања информација и њихових трансформација у темељна и функционална знања ученика.

Идеја о иновативној разредној настави у савременим условима садржана је у захтевима да се школа отвори према свету, према новим педагошким идејама и функцијама, наставним садржајима, новим педаго-

шким стратегијама и односима према ученицима. Иновативна разредна настава, у односу на традиционалну, има широке и значајне задатке са високим педагошким нивоом организације наставе и са богатом и функционалном структуром. Као иновативни приступ разредној настави има пред собом велики задатак – да оспособљава ученике за критичко мишљење, иновативне, креативне и истраживачке склоности и да развија индивидуалне способности, а затим и физичка, интелектуална, морална, естетска, радно-техничка и друга својства и интересовања. Она треба да буде подстрекивач унутрашњих потреба ученика за знањем и усавршавањем, да ученици буду у позицији да истражују, откривају, закључују и да мисле. Потреба организовања разредне наставе према иновативним дидактичко-методичким моделима налази се и у чињеници да је школа постала претесна и да у њој ученици не могу да развију све своје стваралачке способности и интересовања и да задовоље образовне потребе.

Иновативни дидактичко-методички модели разредне наставе

Иновативна разредна настава има за циљ унапређење наставе у млађим разредима основне школе, односно потпуну и суштинску индивидуализацију наставе и учења као и оспособљавање ученика за перманентно самообразовање. У иновативној разредној настави постоји вишефронтални облик наставе. Он омогућује ученицима обраду различитих делова наставних садржаја својим темпом и према својим могућностима, потребама и интересовањима. Један од првих захтева иновативне разредне наставе у правцу ефикаснијег образовања и учења јесте флексибилније организовање васпитнообразовног рада и примена другачијих и разноврснијих облика, метода и поступака. Посебан значај даје се методама које подстичу интелектуалне способности и омогућавају да се пасивно знање преображава у активно. Погодне су и за откривање нових знања и њихову примену.

Иновативни дидактичко-методички модели разредне наставе се значајно разликују од традиционалних модела, којих је такође било мало, па се и не може говорити о некој њиховој широј примени у традиционалној настави. Поменути иновативни дидактичко-методички модели разредне наставе, подједнако су применљиви и у предметној настави у основним и средњим школама. Применљиви су и у настави у различитим основним и средњим школама специјалног васпитања и образовања. Подједнако се могу примењивати како у обради нових наставних садржаја, тако и на часовима утврђивања, систематизације и провере. Без већих проблема иновативни дидактичко-методички модели могу се примењивати и у универзитетској настави.

Иновативни дидактичко-методички модели се у разредној настави у Републици Србији углавном не примењују. Широку примену нашли су у разредној настави у земљама са развијенијим системима васпитања и образовања. О њиховој васпитнообразовној ефикасности у настави и учењу

ученика млађег школског узраста сведоче резултати бројних истраживања који су публиковани у часописима са водећих светских листа [Land et al., 2015; Vaughan, 2014; Cheung & Lai, 2013]. Настава према овим моделима планира се у обрнутом дизајну у четири стадијума. Микроструктура плана наставног часа подразумева реализацију наставе у више корака, а након сваког одржаног наставног часа спроводи се евалуација наставе и рада учитеља и самоевалуација ученика. Постоје бројне врсте иновативних дидактичко-методичких модела разредне наставе. Не улазећи продубљењу у њихову анализу, могу се сврстати у три групе. Оне су: 1) иновативни дидактичко-методички модели иновативне индивидуализоване разредне наставе, 2) иновативни дидактичко-методички модели иновативне интерактивне разредне наставе и 3) иновативни дидактичко-методички модели савремене разредне наставе.

Иновативни дидактичко-методички модели иновативне индивидуализоване разредне наставе су: 1) иновативна индивидуализована разредна настава применом наставних листића, 2) иновативна разредна настава различитих нивоа сложености, 3) иновативни рад ученика на задацима различите тежине, 4) иновативно индивидуално планирана разредна настава, 5) иновативна разредна микронастава, 6) иновативна програмирана разредна настава или разгранати модел и 7) иновативна информатичка разредна настава.

Иновативни дидактичко-методички модели иновативне интерактивне разредне наставе су: 1) иновативна интерактивна разредна настава различитих нивоа сложености, 2) иновативни рад ученика у групама нивоа, 3) иновативни групни рад ученика, 4) иновативна тандемска разредна настава, 5) иновативни рад ученика у оквиру слагалица, 6) иновативни рад ученика у оквиру образовних радионица, 7) иновативна респонбилна разредна настава, 8) иновативна интерактивна егземпларна разредна настава и 9) иновативна интерактивна проблемска разредна настава.

Иновативни дидактичко-методички модели савремене разредне наставе су: 1) иновативна хеуристичка разредна настава, 2) иновативна програмирана разредна настава или линеарни модел, 3) иновативна егземпларна разредна настава, 4) иновативна проблемска разредна настава, 5) иновативна тимска разредна настава, 6) иновативна рецепциона разредна настава и 7) иновативна интегрисана разредна настава [Илић, 2010].

Планирање иновативне разредне наставе

Не улазећи продубљењу у њихову анализу, иновативна разредна настава заснована је на савременим врстама наставе: интерактивној, диференцираној, егземпларној, респонбилној, хеуристичкој, интегративној, инклузивној, тандемској, микро, проблемској, мајеутичкој и осталим врстама наставе. Настава према овим моделима припрема се, планира, реализује и вреднује према иновативним дидактичко-методичким моделима. Микроструктура плана наставе према овим моделима је у обрнутом дизај-

ну. Има четири стадијума: 1) идентификација очекиваних резултата, 2) одређивање прихватљивих доказа да су резултати наставе остварени, 3) планирање искуства активног учења и делотворног поучавања и 4) обезбеђивање материјално-техничке основе наставе. Наставни час према иновативним дидактичко-методичким моделима реализује се у више корака, најчешће од шест до десет. Након сваког одржаног часа, спроводи се евалуација наставе и идентификују се исходни и процесуални квалитети рада и учења ученика.

Стадијуми планирања иновативне разредне наставе.

За разлику од традиционалне у којој се настава унапред планира и по устаљеном хронолошком редоследу (увођење ученика у наставу, обрада програмских садржаја, понављање, вежбање и вредновање исхода наставе), иновативна настава планира се у обрнутом дизајну. Микроструктура плана иновативне наставе у обрнутом дизајну „...има четири стадијума: 1) идентификација очекиваних резултата, 2) одређивање прихватљивих доказа да су резултати наставе остварени, 3) планирање искуства активног учења и делотворног поучавања и 4) обезбеђивање материјално-техничке основе наставног рада“ [Миленовић, 2017: 38, према Илић: 2010].

Очекивани резултати првог стадијума иновативне разредне наставе су резултати који указују на оно са чиме ученици треба да се упознају, да је важно знати и чинити и трајно разумевање наученог. Трајно разумевање наученог подразумева само она знања која ће за ученике имати вредност и изван учионице [Илић, 2000]. Подразумева и део неке научне дисциплине, ако садржи идеје које се могу примењивати у настави и ако даје потенцијал за продубљивање интереса свих ученика. Уочљиво је да први стадијум подразумева претпоставке резултата који се очекују након једног месеца, тромесечја, полугодишта или једне године учења и учешћа у настави. То су главни и трајни ефекти остваривања програма наставе. Очекивани резултати се разликују од садржаја и ефеката наставе. То су темељна знања која имају вредности изван учионице и школе и могуће их је примењивати за цео живот. Они даље допиру до сржи саме научне дисциплине. То су идеје (генерализације, појмови, умећа, способности, ставови и вредности), затим сложени комплекси (достигнућа науке, технике и уметности) који траже разјашњење у настави јер их ученици не могу самостално решити. Ови сложени комплекси представљају потенцијал за побуђивање интереса свих ученика.

Други стадијум подразумева да се за ученике и наставу пре почетка реализације наставног часа предвиде прихватљиви докази да ће они бити и остварени. То могу бити усмена објашњења, тачно решени задаци, шеме, есеји, различити текстови, практичан рад, контролни рад и остало. Прихватљиви докази су даље повезани са циљевима учења који садрже трајно разумевање. Циљеви подразумевају „...активности ученика које се

могу посматрати, описати, издвојити, упоредити или показати“ [Миленовић, 2016: 363]. Они су прецизно, кратко и јасно формулисани и могу се мерити. Одреднице циљева иновативне разредне наставе у овом стадијуму не садрже активности учитеља (одржати предавање, поделити материјале, одредити групе ученика и друго); активности ученика (написати задатак, ићи на екскурзију, прочитати текст и слично); начине процене (путем есеја, теста, решавати питања вишеструког избора и слично). Уочљиво је да се циљевима наставе не одређују активности које ће се спроводити. У таквом приступу настави, активности учитеља и ученика одвијају се у складу са очекиваним исходима учења и поучавања, који су садржани у циљевима разредне наставе планиране, реализоване и вредноване према иновативним дидактичко-методичким моделима.

Прихватљиви докази иновативне наставе у обрнутом дизајну су бројни. Миле Илић [2010: 124-125] наводи пет прихватљивих доказа. 1) По којем критеријуму ће се процењивати рад ученика? 2) Који су неспоразуми у вредновању знања, разумевања, врлина, продуката (радова) активног учења ученика у учењу најчешћи и како проверавати да ли су се десили? 3) Шта би био довољно уверљив доказ разумевања концепата, принципа, идеја и других програмских садржаја? 4) Који задаци морају бити *црвене нити водиле* наставног рада? и 5) Како разликовати ученике који истински разумеју од оних који не разумеју програмски садржај?

Трећи стадијум подразумева активности које ће помоћи ученицима да стекну потребна знања и вештине, нарочито она која је потребно трајно разумети. Подразумева и оно што ће учитељ предавати и показивати и начине на које ће то чинити и дидактичке материјале и средства који су потребни за остваривање циљева наставе и за утврђивање да ли је целокупан дизајн наставе кохерентан и ефикасан. То је даље предвиђена динамика и структура што ефикасније наставе која за циљ има трајно разумевање програмских садржаја као очекиваних резултата наставе. Да би план допринео остваривању циљева и задатака наставе, потребно је да буде прегледан и јасан, како би га без већих проблема могао реализовати сваки учитељ. Кроз планирање искуства учења и поучавања, треба да се дође до одговора на нека од кључних питања. Она се, пре свега, односе на активности помоћу којих ученици треба да стекну одређена знања, на садржаје које учитељ треба да предаје и показује ученицима, на дидактичке методе и средства којим учитељи треба да се користе у реализацији наставне јединице и друга питања.

Четврти стадијум подразумева евидентирање постојећих дидактичких средстава. Подразумева и осмишљавање, конструкцију и припрему нових наставних средстава погодних за реализацију конкретне наставне јединице из конкретног наставног предмета. То могу бити све врсте медија (штампани, аудитивни, аудио-визуелни, мултимедијалне презентације, дидактички обликовани материјали, апликације, техничка помагала и уређаји, програмски пакети и др.). Наставна средства учитељи не само да евидентирају и обезбеђују, него их и сами са ученицима прилагођавају и изра-

ђују, све у циљу побољшања квалитета наставе и учења ученика. При том је од значаја да учитељ води рачуна да не прикупи превише материјала за рад јер то неће допринети образовноваспитној ефикасности наставе, већ само збунити ученике. Материјале је потребно пажљиво одабрати у складу са потребама конкретне наставне активности која се спроводи на часу и у обиму који ће задовољити потребе ученика, учитеља и наставе.

Микроструктура плана наставног часа

Наставни час у разредној настави према иновативним дидактичко-методичким моделима реализује се у више корака. Број корака зависи од сваке конкретне наставе јединице, најчешће од шест до десет корака. Временска динамика је формално дата, али су дозвољена одступања, зато што се са реализацијом сваког следећег корака започиње тек након успешне реализације претходног корака. У зависности од наставних ситуација, у току реализације наставног часа је дозвољена измена микроструктуре плана. Новина у планирању наставног часа према иновативним моделима се огледа и у непосредном учешћу ученика у измени и допуни микроструктуре плана наставног часа [Ritchie et al., 2017]. Ради бољег разумевања планирања разредне наставе према иновативним дидактичко-методичким моделима, једна микроструктура плана наставног часа дата је у прилогу овог рада, док ће у овом делу планирање наставног часа бити виртуелно представљено кроз начелни опис непосредних активности учитеља и ученика на наставном часу.

Микроструктуром плана наставног часа се поред општих информација о наставној јединици истиче доминирајући облик наставе у зависности од врсте иновативне наставе која се примењује. Након тога дефинишу се темељни квалитети засновани на исходима наставе и учења ученика [Миленовић, 2015]. То су функционална знања која нису непосредно повезана са наставним садржајима конкретне наставне јединице и имају важност за ученике и изван учионице [Coles & Brown, 2016]. Функционална знања могу бити различити васпитни квалитети, способности, вештине и навике која ученицима служе у свакодневном животу и даљем учењу [Papaу et al., 2015]. На основу темељних квалитета дефинишу се четири стадијума плана наставног часа који су претходно детаљно описани у овом раду.

Наставни час учитељ углавном започиње пригодним играма уз коришћење Power point презентације и дидактичких апликација. На тај начин учитељ обнавља са ученицима наставне садржаје који су повезани са конкретном наставном јединицом и они не морају бити из истог наставног предмета [Kumar & Lightner, 2007]. Учитељ у овом кораку пуштањем пригодних образовних краткометражних филмова и музике, настоји да мотивише ученике за активно учешће у настави и да створи повољну социјално-емоционалну климу за рад у одељењу. Краткометражни филмови, музика и дидактичке апликације користе се и у осталим корацима

наставног часа у зависности од потребе. У овом кораку учитељ води интерактивни разговор са ученицима и на тај начин долази до суштине наставне јединице коју обично најављује у следећем кораку. Најави наставне јединице могу претходити више корака, уколико је потребно реализовати и индивидуалне, тандемске или групне активности ученика, након пригодних игара у оквиру заједничких уводних активности.

Наставну јединицу учитељ најпре, укратко реализује са ученицима у зависности од доминирајућег облика наставе. Највећи део времена на наставном часу ученици раде самостално у пару или посебним групама. Улога учитеља се огледа у добром осмишљавању активности ученика. У зависности од наставне јединице, учитељ прави групе ученика и дели им материјале за рад. Свака група има пригодно име и свог вођу који је углавном, најбољи ученик у групи или га чланови групе сами именују. Приликом прављења група учитељ води рачуна да ученике са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу распореди равномерно по групама и према њиховим способностима. Изнад просечне ученике из одељења распоредује у групи која решава најсложеније задатке.

Пре почетка самосталног рада ученика у групама, учитељ детаљно објашњава свакој групи начин на који ће решавати задатке. Током рада ученика у групама може се пустити, одговарајући настави, филм или тиха музика у циљу стварања пријатне атмосфере за рад ученика. За време рада ученика, учитељ обилази групе и контролише њихов рад. По потреби даје препоруке и упутства за решавање задатака и одговара на њихова питања. У овом кораку учитељ води рачуна да се што мање меша у активност ученика, како би они самосталним радом у групи дошли до решења проблема. На тај начин ученици стичу темељна и функционална знања и развијају своје истраживачке и стваралачке способности.

Након завршетка групног рада, учитељ спроводи следећи корак који подразумева групну презентацију. Вођа сваке групе или неколико одабраних ученика из групе презентује резултате рада групе. За то време остали ученици пажљиво слушају и по потреби допуњују одговор како би се дошло до тачног решења задатка. Након сваког тачно решеног задатка или одговора, сви ученици, осим ученика групе која презентује резултате рада, аплаудирају уз пригодне узвике *браво*, *похвала*, *честитка* и слично [Dugas, 2017]. Тиме се ученици додатно мотивишу за рад и развија се такмичарски дух у одељењу.

Након групне презентације, учитељ, у зависности од врсте наставе и конкретне наставне јединице, може реализовати и корак у коме ученици раде у осталим групама. На тај начин им се пружа додатна могућност стицања знања, вештина, навика и способности изнад њиховог оптималног развоја. Овакав приступ настави има посебан значај за ученике са слабијим успехом и за ученике са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу. Значајну улогу у овом кораку имају ученици са бољим успехом, нарочито изнад просечни ученици у помагању осталим ученицима. У овом кораку учитељ није непосредни извор информација ученицима, већ савето-

давац, креатор, модератор, иницијатор, фасцилатор, помоћник и партнер ученицима у учењу. Ученици у оваквој разредној настави развијају своје критичко мишљење и свест о преузимању одговорности за сопствени успех у учењу и у реализацији постављених циљева и задатака разредне наставе.

Последњи корак су заједничке завршне активности учитеља и ученика. У овом кораку учитељ спроводи летимично проверавање знања ученика и задаје им домаће задатке. Полазећи од реализованих активности учитељ изводи закључке о корелацији конкретне наставе са осталим наставним предметима. На крају наставног часа спроводи се евалуација наставе и рада учитеља, самоевалуација рада и учења ученика и идентификују се исходни и процесуални квалитети наставе и учења ученика на начин како је то описано у следећем подпоглављу овог рада. Резултати евалуације су показатељи који користе учитељу у планирању наредних наставних часова и смернице ученицима у њиховом будућем раду и учењу.

Закључак

Последњих година пажњу истраживача све више су заокупљала дидактичко-методичка истраживања иновација у разредној настави. Њихов основни циљ је био усмерен у правцу афирмације разредне наставе и њене модернизације. Упркос бројним покушајима, у разредној настави није било значајнијих промена, која се и даље планира и реализује применом традиционалних метода рада. Уместо традиционалне, смисленим се чини потреба увођења иновативне разредне наставе планиране, реализоване и вредноване према иновативним дидактичко-методичким моделима. Да је за то било потребе, потврђује и овај рад, чији је проблем проучавања иновативна настава, односно иновативни дидактичко-методички модели у разредној настави.

1. Разредна настава подразумева реализацију наставних садржаја који су предвиђени планом и програмима прописаним од стране просветних власти. Руководилац овакве наставе је учитељ, који је и непосредни извор информација ученицима. У таквој настави, ученици су пасивни слушаоци и од њих се очекује да на часу буду пажљиви и мирни, да слушају учитеља и записују у својим свескама све оно што он предаје и показује и што повремено записује на табли. Све то налази се и у уџбеницима, радним свескама и осталим материјалима из којих ученици уче. Зато се и дешава да изостају очекивани васпитнообразовни ефекти разредне наставе.

2. За разлику од традиционалне, иновативна разредна настава темељи се на иновативним врстама наставе. Најчешће коришћене су интерактивна, диференцирана, егземпларна, респонсибилна, хеуристичка, интегрисана и инклузивна настава. Поменуте врсте наставе подразумевају да су ученици активнији на часу од учитеља или барем једнако активни као и он.

3. Разредна настава заснована на иновативним врстама наставе се припрема, планира, организује, реализује и вреднује према иновативним

дидактичко-методичким моделима. Планирање наставе према овим моделима је у обрнутом дизајну, а наставни час се реализује у више корака. За разлику од традиционалне разредне наставе, у иновативној разредној настави се најпре полази од резултата наставе који се очекују, потом се предвиђају докази да ће резултати наставе бити и остварени, а тек на крају је планирање искуства активног учења и делотворног поучавања и обезбеђивање материјално-техничке основе разредне наставе.

4. У иновативној разредној настави ученици су непосредно укључени у своје учење. Највећи део времена на наставном часу проводе радећи самостално, у пару или групи. Они, након сваког одржаног часа, добијају повратну информацију о резултатима свога учења, што је значајно подстицајно средство њихове мотивације у учењу. Знања ученика стечена у иновативној настави су темељна и функционална и за њих имају вредности и изван учионице и служе им у решавању проблема у учењу и решавању свакодневних проблема.

5. Иновативни дидактичко-методички модели у разредној настави имају све више заговорника, што нарочито у последњој деценији показује све већа продукција књига и чланака у водећим светским часописима, који на различите начине третирају ову проблематику. Док се бројним заступницима иновативних дидактичко-методичких модела у свету приписује амбиција потпуног увођења ових модела у разредној настави, идеја иновативне разредне наставе у Србији претежно подразумева концепт модернизације разредне наставе. У оба случаја ученик је у централној позицији, он је активни учесник у настави и учењу, па тако реализована разредна настава има очекивану васпитнообразовну ефикасност.

6. Планирање и реализација разредне наставе према иновативним дидактичко-методичким моделима има бројне предности у школи. Тако их посматрајући, предности су за ученике који више нису пасивни слушаоци, већ активни учесници у настави, за учитеље и за школу.

7. Без обзира на бројне предности, тврдње да иновативни дидактичко-методички модели имају превелики васпитнообразовни значај у разредној настави, учитељи у одређеној мери доводе у питање. Резултати неких истраживања анализираних и приказаних у овом раду су показали да су учитељи сагласни у проценама и међу њима не постоји разлика у схватању и разумевању значаја иновативне разредне наставе, посебно њене васпитнообразовне ефикасности. Кључни проблем који они наводе јесте њихова недовољна оспособљеност за планирање, реализацију и вредновање наставе према резултатима неких истраживања анализираних у овом раду.

8. Да би се уочени проблеми успешно решили, неопходна су системска решења, која подразумевају измену студијских програма разредне наставе, професионално оспособљавање учитеља за планирање, реализацију и вредновање наставе према иновативним дидактичко-методичким моделима и прописивање ових модела од стране просветних власти обавезним у настави у млађим разредима основне школе.

9. У раду се заступа теза потпуног увођења иновативних дидактичко-методичких модела у настави у млађим разредима основне школе. Зато је за успешан рад у иновативној разредној настави неопходно методолошки оспособити и методички обучити учитеље како би били ефикаснији у учитељској професији, пре свега, у успешној примени иновативних дидактичко-методичких модела приказаних у овом раду.

10. Овим истраживањем дошло се до одговора на бројна питања која су до сада била непознаница. Остало је много тога неразјашњеног, а отворена су и нова питања која ће у будућности бити предмет академске расправе и дидактичко-методичке праксе. Колико се у свему томе успело, показаће време и педагошка, али пре свега дидактичко-методичка јавност.

Литература

1. Vaughan, M. (2014). Flipping the Learning: An Investigation into the Use of the Flipped Classroom Model in an Introductory Teaching Course. *Education Research and Perspectives*, 41(1), 25-41.
2. Dugas, D. (2017). Group Dynamics and Individual Roles: A Differentiated Approach to Social-Emotional Learning. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(2), 41-47.
3. Илић, М. (2010). *Инклузивна настава*. Универзитет у Источном Сарајеву Филозофски факултет на Палама.
4. Илић, М. (2000). Етапе респонсбилне наставе. *Настава и васпитање*, 49(1-2), 173-179.
5. Kumar, R. & Lightner, R. (2007). Games as an Interactive Classroom Technique: Perceptions of Corporate Trainers, College Instructors and Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(1), 53-63.
6. Lang, C., Neal, D., Karvouni, M. & Chandler, D. (2015). An Embedded Professional Paired Placement Model: "I Know I Am Not an Expert, but I Am at a Point Now Where I Could Step into the Classroom and Be Responsible for the Learning". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4), 338-354.
7. Миленовић, А. (2017). *Разредна настава – иновативни дидактичко-методички модели*. Београд: Задужбина Андрејевић.
8. Миленовић, А. (2016). *Примена иновативних дидактичко-методичких модела у настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. У: С. Géza (ур), *Ефекти наставе методике на квалитетније образовање учитеља и васпитача* (362-369). Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици.
9. Миленовић, А. (2015). Примена иновативних модела у настави физичког васпитања у млађим разредима основне школе. *Педагогија*, 70(2), 239-249.
10. Papay, C., Unger, D., Williams Diehm, K. & Mitchell, V. (2015). Begin with the End in Mind: Infusing Transition Planning and Instruction into Elementary Classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 47(6), 310-318.

11. Coles, A. & Brown, L. (2016). Task Design for Ways of Working: Making Distinctions in Teaching and Learning Mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(2), 149-168.
12. Cheung, D. & Lai, E. (2013). The Effects of Classroom Teaching on Students' Self-Efficacy for Personal Development. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(2), 164-177.

Aleksandra Milenović

INOVATIVE DIDACTIC-METHODIC MODELS IN CLASSROOMS TEACHING

Abstract: *In this paper, innovative didactic-methodical models in class teaching are considered. It is stated that traditional classroom teaching is based on the goals of teaching which implies what the teacher will do, what they will talk about, what they will explain and show to students on time, and that they have customized equipment and interior in the classroom, as well as preparations for the realization of teaching lessons. It is also pointed out that the activity of pupils in such teaching is insufficient and that the expected educational effects are often missing. As the teaching according to innovative didactic-methodical models is based on interactive, differentiated, exemplary, responsive, heuristic, integrated, inclusive and other innovative types of teaching, the paper presents its planning in reverse design, the microstructure of the multi-step curriculum and evaluation and identification the original and processual quality of teaching and learning of students after each time. In the paper, it is emphasized that in the teaching carried out according to innovative didactic-methodical models, the activity of students who spend most of the time on time alone, in pairs or in a group, is higher. It is emphasized that in this way students acquire knowledge through creative, research and inventing work, and they come to the solution of tasks, which contributes to the higher educational education efficiency of their teaching and their learning. It is argued that the students' knowledge acquired in this way is fundamental and functional, that they have values beyond the classroom, to serve them in everyday life and further learning.*

Key words: *Innovation in teaching, Innovative classroom teaching, Innovative models of classroom instruction, Curriculum in reverse design, Basic knowledge.*

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ГЛОБАЛИЗАЦИЈУ И ГЛОБАЛИЗАЦИЈА ОБРАЗОВАЊА

Сажетак: *Глобализација образовања једна је од важних димензија многоликог процеса глобализације у савременом свету. У раду се разматра однос између глобализације и образовања, како из угла јачања мобилности људског и образовног капитала у светском систему, тако и значаја изграђивања модерног система образовања који би био компатибилан са изазовима процеса глобализације. У овом контексту посебно се разматра улога друштвено-хуманистичке науке (а пре свега глобалистике и мондологије) у рационалном разумевању процеса глобализације и одрживог развоја у свету који постаје све више умрежен и међузависан. Такође, анализира се манифестна и латентна функција болоњског процеса реформе образовања и његови ефекти на мобилност људског образовног капитала у Европској унији.*

Кључне речи: *глобализација, глобализација образовања, болоњски процес, образовање за глобализацију.*

Образовање за глобализацију

Глобализација као процес је многолики Јанус. Неки истраживачи пак, ову мегапојаву упоређују са богињом Шивом. Иза ових симболичких метафора скрива се нова енигматична и комплексна настајућа реалност света трећег и четвртог развојно-цивилизацијског таласа, научно-технолошке и информатичке револуције.

О тој настајућој цивилизацији глобалног светског система данас међу истраживачима постоје контроверзна гледишта, као и различити однос савремених актера – у распону од глобалофилије до глобалофобије. Дејвид Хелд, у својој студији „Глобална демократија и глобални поредак“, између осталог, све је те различите интерпретаторске приступе овом феномену класификовао у три групе: а) хиперглобалисте; б) скептике; ц) трансформационисти. За разлику од хиперглобалиста, који у овој појави виде само позитивне стране или пак, скептика, који имају антиподну позицију, те у глобализацији виде искључиво негативне аспекте, трансформационисти, имају реалнији приступ овом процесу, истичући како позитивне учинке, тако и указујући на могуће негативне последице. Урлих Бек је с правом истицао потребу диференцираног приступа овој проблематици, правећи разлику између глобализације, као развојног процеса и глобалитета, као новог облика друштвене структуре, од глобализма као идеологије, пројекта и поретка нових неједнакости.

* студент *Докторских академских студија*

У савременом светском систему, у коме доминира капитализам, глобализација се испољава не само као нова форма модернизације, развоја, повезивања, умрежавања и интеграције и акултурације, већ и деобе, неједнакости, система расподеле друштвене моћи. Отуда истраживачи пишу о различитим моделима глобализације: асиметричном/антагонистичком моделу који данас доминира светом; и асоцијативном/социјалдемократском као пожељном/алтернативном моделу.

Доминантни модел глобализације данас повезан је са неолибералном стратегијом развоја и он је довео до успона „капитализма катастрофе“ (Н. Клајн) и неолибералног тоталитаризма, који су изазвали бројне социјалне и регионалне противречности и сукобе у савременом свету. Као реакција на ову праксу, настала је појава антиглобалистичких покрета отпора – од Сијетла до Вол Стрита, који негирају не само глобализам, као нов облик идеологије и тоталитаризма снага крупног капитала у савремености, већ и глобализацију као објективно историјски процес, који је повезан са структуром нових производних снага. За разлику од овог нихилистичког неолудистичког приступа антиглобалиста, треба истаћи да је за нас прихватљива опција критике глобализације, али која трага за алтернативом, то јест позиција алтерглобалиста, који се залажу за социјалдемократски асоцијативни тип глобализације који би био у функцији свих делова/народа света, а не само зоне земаља светског центра и снага мегакапитала.

Савремена криза открила је друго лице неолиберализма и глобализма, тржишног фундаментализма и анархичне глобализације. Дошло је до преиспитивања владајуће концепције развоја и у том контексту стварне природе глобализације као процеса.

Уместо догматског или нихилистичког приступа проблемима криза у савременом глобалном светском систему, у науци је потребна критичка продуктивна расправа о дOMETИМА и ограничењима стратегија развоја и модела глобализације. То је предуслов да се пронађе најбољи одговор не само на кризу, већ и куда и како даље. У вези с тим, Жак Атали у свом делу „Криза, а после?“, између осталог пише: „Време је да се схвати да криза може бити спасоносна шанса за свет, последња опомена пре катастрофе до које би довела анархична мондијализација... Садашња криза би уосталом, у најмању руку морала бити прилика да схватимо да постоји међусобна зависност милијарду становника планете у глобалном систему... Човечанство не може преживети ако свако од људи не схвати да има интереса за благостање других.“ (Атали, 2010:127,144,148)

Озбиљно суочавање са кризом захтева и суштинско разумевање процеса глобализације, као новог модернизацијско-развојног и цивилизацијског процеса, уместо стеретипно-идеолошког квалификовања или моралистичког ламентирања. У том смислу, велика је одговорност науке, универзитета, истраживача и професора у едукацији младе генерације хома академикуса за целовиту рецепцију теорија, концепата и појмова о глобализацији. Образовање за глобализацију претпоставља нову интеграл-

ну концепцију сазнања, изграђену на синтези резултата савремених наука и филозофије развоја о онтолошким и гносеолошким импликацијама глобализације, као процеса „будућности која је почела, али још увек није добро распоређена“ (В. Гибсон).

Да би се избегао сазнајни неспоразум нових генерација са светом цивилизације која настаје, неопходно је у наставним плановима и програмима на факултетима и универзитетима укључити као нов и обавезан предмет – глобалистику/мондологију. Таква пракса већ постоји на развијеним колеџима и универзитетима како на западу, тако и на истоку.

Глобалистика/мондологија, као трансдисциплинарна наука о свету и човеку, пружила би студентима, новој генерацији хомо академикуса, основна сазнања из филозофије, социологије и економије развоја; у синергији са њиховим упознавањем са другим наукама-технолошким парадигмама, еколошким сазнањима, резултатима планетарне биоетике одрживог развоја и културе мира. Та сазнања би оспособљавала младу генерацију да критички мисли глобалне проблеме савремености и преузима одговорну мисију за хуманистичко и солидарно мењање света, полазећи од идеала научно-технолошког прогреса, али и хуманистичког и еманципаторског пројекта о слободном човеку, здравом друштву, еколошки одрживом развоју и култури мира у свету.

О овој дисциплини (глобалистици/мондологији), тачније трансдисциплинарној науци у савременој академској литератури, између осталих писали су А. Тофлер, И. Волерстин, У. Бек, М. Кастелс, Е. Морен, Ж. Дерида, З. Бауман, А.П. Федотов, А.Н. Чумаков, Е. Кочетов; али и наши аутори М. Печујлић, Д.Ж. Марковић, З. Видојевић, Љ. Митровић. О томе видети опширније у радовима: А. Тофлера („Трећи талас“), У. Бека („Моћ и контрамоћ у ери глобализације“), М. Кастелса („Умрежено друштво“), И. Волерстина („Теорија светског система“), Е. Морена („Глобално мислити“), Ж. Дерида („Космополитике“), З. Баумана („Социолошки мислити“), А.П. Федотова („Глобалистика – начела науке о савременом свету“), А.Н. Чумакова („Глобализација“), Е. Кочетова („Глобалистика – теорија, методологија, пракса“); М. Печујлића („Глобализација – два лика света“), Д. Ж. Марковића („Глобалистика и криза глобалне економије“), Љ. Митровића („Увод у студије глобализације“)

У радовима ових, али и других аутора, указује се на место и улогу глобалистике/мондологије као трансдисциплинарне науке о свету и човеку. Полазећи од парадигме светско-системске анализе, проблематизација тематских кругова/поља захвата основне глобалне проблеме савременог света у њиховим структурним и динамичким аспектима, уз указивање на стратегије развоја, њихове импликације као и деловање друштвених актера. Овде указујемо на схватања неких руских аутора о предмету и улози глобалистике/мондологије. А. П. Федотов у делу „Глобалистика – начела науке о савременом свету“ (2002), полазећи од аксиома интегралне парадигме глобалистике, између осталог, истиче да ова трансдисциплинарна наука изучава опште закономерности развоја човечанства и моделе упра-

вљања, фокусирајући се на основне глобалне сфере човековог деловања – еколошке, социјалне, економске, културне и политичке и истражујући њихову интеракцију и последице по човека и свет. А. Н. Чумаков у делу „Глобализација“ (2005), глобалистику дефинише као међудисциплинарну област научних истраживања многоликих процеса глобализације и глобалних проблема у савременом друштву и његовој интеракцији са био-екосистемом. Речју, ова интердисциплинарна област научног сазнавања синтетички обухвата свеукупна сазнања из филозофије, културологије, екологије, социологије, економије и резултата савремених био-технолошких истраживања о свету и човеку у најширем цивилизацијском контексту.

Ова и друга истраживања, посебно западних аутора, о импликацијама трећег развојно-цивилизацијског таласа, умреженом друштву и ризикима у ери глобализације, али и култури мира, као и истраживања из области одрживог развоја, антропологије, културологије, конфликтологије и футурологије, могу представљати полазну основу за елаборацију нових наставних планова и програма из области глобалистике/мондологије, који би били изазовни за едукацију нове генерације хомо академикуса и развијали критичку свест о припадности умреженом светском друштву, о основним вредностима отвореног и демократског друштва и одговорностима за хумани одрживи развој и културу мира у свету.

Глобализација образовања и мобилност хомо академикуса

У условима савремености суочени смо са феноменом глобалних миграција. У њима све више предњачи млада и образована генерација. Плаве оковратнике на тржишту радне снаге у савременој глобалној економији све више замењује интелектуална радна снага различитог образовног профила.

Суочени смо са феноменом глобализације образовања. Данас у свету на иностраним универзитетима студира преко два милиона студената. Све то говори да су високо образовање и студентска популација захваћени процесима глобализације. Уосталом, то можемо видети и на примеру реализације болоњског процеса реформе високог образовања, који је довео до веће стандардизације наставних планова и програма, режима студирања који јачају јединство европског образовног простора али и подстичу мобилност хомо академикуса. Као пратећа појава овог процеса данас је на делу феномен „одлива мозгова“ из земаља глобалног југа ка земљама глобалног севера, то јест из зоне земаља полупериферије и периферије ка земљама светског центра.

Иако на први поглед ова појава, најчешће се, данас негативно поима и алармантно, она, пре свега, говори о отворености савременог светског система и настајућем процесу све већег кружења интелектуалних елита у њему. Извесно је да ће садашњу доминантну тенденцију једносмерног кретања високообразованих кадрова ка земљама светског центра, замењивати облици циркуларних миграција, односно кружења елита знања, од чега ће

у перспективи имати користи и земље матице, а не само високо развијене, у којима се данас формирају нове колоније интелектуалне дијаспоре. Овај процес глобализације образовања и мобилности хомо академикуса и високо образоване младе генерације захтева да буде целовито истраживан и адекватним инструментима научно-образовне и културне политике усмераван. Неопходно је да свака земља изгради националну стратегију подстицања задржавања високо образованих младих кадрова у земљи, уз њихово укључивање у развој, али и кроз јачање своје привлачне моћи да се користи знањима интелектуалне дијаспоре у циљу подизања својих иновационо-развојних капацитета.

Ова два процеса – образовање за глобализацију и глобализација образовања међузависни су и они се допуњују. Ради се, с једне стране о потреби оспособљавања нове/младе генерације да разуме настајуће промене у савременом свету, као и да се активно укључи у умрежен глобализован светски систем. С друге стране, глобализација образовања на свој начин – тај процес додатно потпомаже и убрзава...

Без обзира на савремене трибалистичке тенденције, затварање и фрагментисање света, извесно је да је глобализација незадржив процес повезивања и високе међузависности свих делова у светском систему. Ради се само о томе да она добије хуман лик и да се њеним тековинама управља у име општег добра, солидарног и хуманистичког развоја света и човека.

Литература

1. Ž. Atali, „*Kriza, a posle?*“, Hedone, Beograd, 2010.
2. A. P. Fedotov, „*Globalistika – načela nauke o savremenom svetu*“, Moskva, 2002.
3. Ž. Derida, „*Kosmopolitika*“, Stubovi kulture, Beograd, 2002.
4. A.N. Čumakov, „*Globalizacija*“, Moskva, 2005.
5. E. Kočetov, „*Globalistika – teorija, metodologija, praksa*“, Moskva, 2002.
6. M. Pečujlić, „*Globalizacija - dva lika sveta*“, Gutenbergova galaksija, Beograd, 1991.
7. D. Ž. Marković, „*Sociologija i globalizacija*“, Prosveta, Niš, 2005.
8. Lj. Mitrović, „*Uvod u studije globalizacije*“, Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica, 2013.
9. Z. Vidojević, „*Kuda vodi globalizacija*“, Institut drupštvenih nauka, Beograd, 2008.
10. E. Moren, „*Globalno misliti*“, Pariz, 2016.

GLOBALIZATION OF EDUCATION
AND EDUCATION FOR GLOBALIZATION

Abstract: *Globalization of education is an important aspect of the multifaceted process of globalization in the contemporary world. The paper addresses the relation between globalization and education in view of the increasing mobility of human and educational capital in the global system and in view of the importance of creating a modern education system that would be compatible with the challenges of the process of globalization. It is in this context that the paper focuses on the role of the social sciences and the humanities (and especially of globalistics and mondology) in rational understanding of the processes of globalization and sustainable development in the world that is getting increasingly connected and networked. It also analyses the explicit and implicit roles of the Bologna process and its effects on the mobility of human capital in the European Union.*

Key words: *globalization, globalization of understanding, the Bologna Process, education for globalization.*

АНГАЖОВАЊЕ УЧЕНИКА И ЛИДЕРСКА УЛОГА УЧИТЕЉА У САВРЕМЕНОМ ОБРАЗОВАЊУ*

Сажетак: Овај рад бави се проблемом ангажовања ученика и лидера у педагошком контексту, нарочито лидерском улогом професора разредне наставе (учитеља). Учитељ сноси одговорност за све ситуације које се дешавају у школи – од самог чина учења, мотивисаности, успеха и постигнућа на стандардизованим тестовима знања, преко сопствене ефикасности до задовољства и ангажовања ученика у настави и учењу. Погрешно би било наставника сматрати јединим фактором ангажовања ученика у настави, али чини се тачним сматрати га кључним фактором. Улоге које су професорима разредне наставе приписиване, посебно у нашој земљи, из године у годину стално су се мењале и редефинисале, умножавале уместо редуковале, али је најизазовнија, а уједно и најмање истражена, она која се тиче његовог лидерства у смислу утицања на ученике, укључивања у процес одлучивања, размену идеја и визије, усаглашавања, уважавања, мотивисања, односно ангажовања ученика. Према је у многим радовима на интернационалном нивоу темељно елаборирана тврдња да је лидерство есенцијални квалитет просветних радника, те да се његова моћ огледа у различитим формама утицања на ангажовање ученика, врло је мало емпиријски заснованих радова на нашим просторима којима се поткрепљује ова тврдња. Управо с тим разлогом, у овом раду је, применом методе теоријске анализе, учињен покушај темељнијег сагледавања ових концепата. У раду се закључује да је за квалитет наставе и учења у систему савременог образовања од неоспорног значаја ангажовање ученика и лидерство учитеља, те да подизању нивоа лидерске културе учитеља и оснаживању лидерских капацитета и компетенција убудуће треба посветити више пажње.

Кључне речи: ангажовање, ученици, лидерство, учитељ.

1. Увод

Пракса лидерства наставника чији је циљ унапређење његове ефикасности и ефикасности наставе, као питање од националног интереса и значаја, у многим земљама протегло се и изнад оквира јавног образовања, чак и у политичку културу. О значају и актуелности лидерства наставника у међународним оквирима говори и чињеница да је постало тема много-

* Рад је настао током ангажовања на пројекту „Индикатори и модели усклађивања породичних и пословних улога“ (179002) који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

бројних законодавних дебата, предмет бројних књига и извештаја националног и интернационалног карактера, коментара и оцена комисија, оперативних и радних група, саветодавних тела и научника (Јовановић, 2017). Иако образовни систем Србије, услед транзиције, „каска“ за образовним системима напредних земаља, таласи реформских захвата којима је био обухваћен образовни сектор на српском подручју резултирали су неопходношћу за преусмеравањем на лидерство наставника од чије иницијативности превасходно зависи унапређење квалитета учења и ефективност наставе. И заиста, говорећи о најранијем школском узрасту, а имајући у виду доказе о кључном доприносу учитеља у реализацији образовно-васпитног рада у школи, а самим тим и у квалитету образовних исхода, никако не смео ставити под знак питања потребу обогаћивања репертоара њихових професионалних улога, међу којима се посебно истиче лидерска улога. Лидерство професора разредне наставе, иако савремен, педагошки је феномен који треба да буде препознат као фактор који значајно утиче на ефективност и продуктивност наставе, превасходно ангажовање ученика које се може сагледати и као циљ и као исход ефективне наставе, али и као њен процес. Сагледавши све ове разлоге, Јовановић (Јовановић, 2017: 35) указује на потребу за спровођењем лидерства наставника на свим нивоима образовања, а самим тим и подизања нивоа лидерске културе свих оних директно или индиректно учествују у образовно-васпитном раду. Премда се састоји у сталном генерисању нових идеја ради утицања на ефективност и продуктивност у одељењу, од самог наставника се очекује да обезбеди неопходне стратегије за реализацију визије и да мотивише своје ученике да остваре ту визију, те сопственом иницијативношћу унапреде ангажовање у настави, али и своје унутар групне односе у школи и изван ње. Узевши у обзир горе наведене ставове неопходно је истаћи, како то Ћирић и Ивановић чине, да је „пред наставника постављено много захтева које мора да испуни. Од њега се не очекује више да решава техничке проблеме, нити само да интерпретира градиво, решава школске ситуације и појаве својим ауторитетом на аутократски начин, већ да их разуме и прати“ (Ћирић & Ивановић, 2016: 143).

2. Варијабилност дефинисања и различити модалитети ангажовања ученика

У савременом образовању бављење конструктом ангажовања ученика у настави и учењу значајно је питање због повезаности са ефективношћу наставе и учења, као и са развојним потенцијалима субјеката у наставном раду – како ученика тако и наставника. Неоспорно је да заинтересованост и усредсређеност на овај феномен произилази управо како из става о потенцијалном доприносу квалитету наставе и учења, тако и могућностима образовног и развојног оснаживања деце и младих. У знатном броју радова ангажовање ученика одређује се као мултидимензионалан и вишеструк конструкт. Већина аутора сагласна је по питању тројства динамички повезаних димензија: когниције, емоција и понашања, те гово-

ре о когнитивном (интелектуалном), емоционалном и бихејвиоралном ангажовању ученика. Когнитивно ангажовање тиче се персоналног психолошког инвестирања ученика у школу и процес учења, приступа учењу и стратегијама саморегулације (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). Манифест когнитивног ангажовања ученика је мотивација и склоност ученика ка академским изазовима, позитивно самопоимање (како у погледу академске способности тако и у погледу укупне ефикасности) и аспирације за даљим образовањем. Такав инвестман подразумева рефлексивност, критичност и спремност да се уложе неопходни напори зарад разумевања комплексних идеја или овладавања комплексним вештинама (Јовановић, 2017). Бихејвиорално ангажовање односи се на активности и праксу усмерену ка школи, а обухвата неколико позитивних радњи попут израде домаћих задатака (Reschly & Christenson, 2006), присуство на часовима и у одељењу, као и усредсређеност ученика током предавања и радозналост/преиспитивање (Birch & Ladd, 1997; Skinner & Belmont, 1993; Voelkl, 2012), улагање напора у реализацију школских задатака, добијање добрих оцена (Wang & Holcombe, 2010), партиципацију у социјалним и ваннаставним активностима (Finn, 1993; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004) и одсуство дисруптивног понашања по питању школских норми (Finn & Rock, 1997; Connel & Welborn, 1991, Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Appleton, 2012). Прецизније, ангажоване ученике карактерише сет понашања попут радне упорности, редовности у похађању наставе и одрживости пажње, односно понашања којим се подржавају постигнућа (Јовановић, 2017). О емоционалном ангажовању аутори говоре у терминима усредсређености на степен позитивних (и негативних) реакција на наставника, другове из разреда, академски кадар, или школу, односно потенцијално се описује кроз афективне реакције ученика према школи (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993). Како је емоционално ангажовање, уско везана за ученикову мотивацију и однос према школи (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004), не изненађује став појединих аутора да се односи на учеников осећај припадности и повезаности са вршњацима, наставницима и другим одраслима (Finn, 1989; Voelkl, 1997). Притом, степен ангажовања може да варира од једноставне допадљивости према школи преко развоја дефинитивног осећаја припадности. Стога, емоционални фактори који указују на ангажовање ученика укључују усхићеност (узбуђење), заинтересованост за учење и осећај припадности (Јовановић, 2017).

Аутори, попут Конела и Велборна (Connell & Wellborn, 1991), као и Скинерове и Белмонта (Skinner & Belmont, 1993), одређују ангажовање у школи као квалитет емоционалне укључености ученика у иницирање и спровођење активности учења. Према њиховом схватању, ангажовање ученика може се посматрати са аспекта понашања и са аспекта емоција. Тачније, када говоримо о ангажовању ученика, ми заправо говоримо о његовој структури коју сачињава бихејвиорална и емоционална компонента. Зато Скинерова и Белмонт (Skinner & Belmont, 1993) о ангажованим ученицима неретко говоре као о деци која показују одрживу бихејвиоралну укључе-

ност у активностима учења пропраћеним позитивним емоционалним тоном. Таква деца бирају задатке на граници својих компетенција, иницирају акције кад год им се за то пружи прилика, и улажу интензивне напоре и концентрацију у имплементацију задатака учења; они, генерално, показују позитивне емоције током текућих активности укључујући, ентузијазам, оптимизам, радозналост и интересовање. Насупрот оваквој активној и оптимистичној деци, стоје незадовољна и пасивна деца, деца која се не труде у довољној мери, исувише лако одустају када се нађу пред изазовима, тешкоћама или препрекама. Незадовољну децу окупира досада, која их логично чини депресивним или анксиозним ученицима, а неретко су присутна повлачења ученика уз испољавање бунта према наставницима и друговима у одељењу. Скинерова и Белмонт (Skinner & Belmont, 1993) сматрају да ученици који су ангажовани у текућим активностима учења не треба само да осећају понос и задовољство у својим достигнућима, већ треба да такође, обогаћују своје постојеће компетенције. Истраживања, која су спровели Скинерова, Конел и Велборн (Skinner, Wellborn & Connell, 1990), показала су да ученици који су ангажованији у школи заправо, зарађују веће оцене, високо се котирају на стандардизованим тестовима постигнућа и показују боље персонално прилагођавање на школу.

Према међу ауторима постоје несклади и варијације око тога како се ангажовање дефинише и мери, међу педагошки усмереним теоретичарима влада мишљење да се овај термин углавном користи за описивање садржајно потпуне укључености ученика у средину за учење. Тако схваћено, ангажовање ученика се најбоље може разумети као однос између ученика и одређених елемената средине за учење: (1) школске заједнице, (2) одраслих у школи, (3) вршњака, (4) наставе и (5) курикулума. Ангажовање ученика могло би се одредити и преко дечје иницијативности на активност, напор и упорност у школском раду, као и простор емоционалних стања током активности учења. Неретке су и ситуације да се ангажовање ученика повезује са позитивним академским резултатима, укључујући постигнућа и истрајност у школи, да се пун екстензитет и интензитет ангажовања испољава у учионици са подржавајућим учитељима и вршњацима, изазовним и аутентичним задацима и са већим могућностима избора и суфицијентном структуром (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). У таквим ситуацијама ангажовање ученика могло би се сматрати кључним чиниоцем академске успешности ученика (Skinner, Kinderman & Furrer, 2009; Skinner et al., 2008; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004), а изнад свега важним пред условом учења. Међутим, ако се о успешности ученика просуђује на основу њихове ангажованости, онда се о ангажованости ученика не може просуђивати изван још једне стране директно у њу укључене – наставника (Јовановић, 2017). Иако бројни фактори подстичу ангажовање ученика, међу најзначајнијима се издваја управо наставник, односно, учитељ. Колико ангажовање ученика зависи од овог кључног фактора доказује Брајсоново и Хендово истраживање (Bryson & Hand, 2007). Ови аутори су, на основу добијених резултата, закључили о међузависности ангажовања и

једних и других – и ученика и њихових учитеља. Ангажовани наставници су оптимисти, ентузијастички, имају удела у успешности ученика и пружају подршку; кроз демонстрацију позитивних и колаборативних односа са ученицима они директно показују колико су им ученици важни и колико за њих брину, а такви односи, сматра Андерсон и сарадници (Anderson et al., 2004), позитивно утичу на ангажовање ученика. У Галуп студији указано је на међузависност више чинилаца – директори, који унапређују колаборацију и позитивне односе унутар школе, унапређују ангажовање учитеља, дакле, унапређују и ангажовање ученика (Kamenetz, 2014, према: Olson, Peterson, 2015: 3).

Ради сумирања, могли бисмо констатовати да у проучавању ангажовања треба применити мултидимензионалан приступ, што подразумева и то да се димензије не посматрају изоловано и селективно, већ као међузависни елементи. То нас упућује на закључак да без обзира на став многих аутора да ангажовање ученика чине бихејвиорална и емоционална димензија, оне су заправо предуслов когнитивног ангажовања ученика (Gibbs & Poskit, 2010; Тирић & Јовановић, 2016, Јовановић, 2017). Међутим, о ангажовању ученика у било ком виду не може се говорити изван наставника који у том процесу „играју” кључну улогу. Према схватању Вилмса, Фризена и Милтона (Willms, Friesen & Milton, 2009) развијање свести, разумевања и поштовања онога што је ученицима важно постаје критична тачка данашњег образовања јер се „учење више не може схватати као једносмерна размена у којој ми подучавамо, а они уче”. Понајпре, „то је реципрочан однос који захтева од наставника да пружи помоћ ученицима да уче са разумевањем” (Willms, Friesen & Milton, 2009). Такође, како Петровић наводи „сви они који се баве образовањем одговорни су за снабдевање ученика искуствима која су корисна и која омогућавају бољи допринос ученика друштву”. (Петровић, 2016: 17). У најранијем школском узрасту ангажовање ученика директно условљава утицај учитеља јер ученици тек овладавају вештинама укључивања и партиципације у наставном процесу. Како су на самом почетку активности ученика вођене, они временом постају све самосталнији. Јовановић (Јовановић, 2017) истиче да се улога наставника састоји у обезбеђивању активног учешћа ученика у настави и учењу (бихејвиорално ангажовање) и у стварању услова у којима ће се ученици осећати пријатно, слободно и као равноправан припадник образовне групе (емоционално ангажовање) пре него што уложи труд и напор у процесу учења и наставе (когнитивно ангажовање). Кроз процесе међусобних размена са учитељем, код ученика се изграђује осећај истинске повезаности са њим, те на рачун пружене подршке испољавањем позитивног понашања заузврат показују потребу и жељу за даљим ангажовањем. А како ће то учитељ постићи? Одговор је: капацитетима своје лидерске улоге.

3. Лидерска улога наставника, бенефити и перспективе

Лидерство као концепт у многим дефиницијама претежно се односи на област економског, политичког и војног деловања. Осим тога, кроз научну литературу често се прожима став неких истраживача да се лидерство везује само за профитабилне пословне организације, односно за организациони контекст, али не и за васпитно-образовни контекст, чиме индиректно поручују да се лидерство, као такво, не може сагледавати са педагошко-андрагошког аспекта. Ипак, Јовановић (Јовановић, 2017) проучавајући темељније развојни пут овог концепта указује на, у последње време, све присутније и актуелније трендове повезивања лидерства са васпитно-образовном облашћу. И заиста, Малфорд наводи да се, широм света посматрано, данашње време може слободно назвати „златним добом” школског лидерства (Mulford, 2008: 1).

Колико је интересовање за лидерство у образовно-васпитном сектору постало централна тачка, говоре и настојања, влада различитих фондова и организација широм света да инвестирају у дубља и аналитичнија истраживања ове области те на тај начин утичу на њен развој. Још један свеprisутан тренд у постојећим истраживањима лидерства у васпитању и образовању, на који је потребно скренути пажњу, јесте тај што је већина аутора, пошавши од уверења да је квалитет наставе и учења у јавном школском систему у рукама оних који воде у школама, заправо своја истраживања ограничила на оне који се налазе на формалним позицијама попут директора школа и на руководеће органе виших нивоа и положаја. Оваква настојања обесхрабрујућа су, будући да наставни кадар, ни на нивоу одељења, ни на нивоу школе у тоталитету, не повезује се са лидерством. Тек последњих 20-30 година из актуелних педагошких реформи, које су обухватиле све земље света и које су се усмериле ка унапређењу наставе и учења, дошло се до сазнања да се кључ одрживих реформи школства налази управо у лидерству, те концепт лидерства наставника полако „избија” у први план. Лидери сnose одговорност за успостављање и развијање визије, реализацију циљева, посвећеност, моралне циљеве, вредности и стратегије како би усмеравали и пратили жељене радње и понашање за школска постигнућа. Такође, учење као процес не дешава се без лидерства, а професори разредне и предметне наставе на нивоу одељења служе као лидери ученицима у процесу учења, одговорни су за промене у наставном процесу и заслужни за унапређење и очување ефективности школе. Оваква стајалишта приближавају се савременијим схватањима, попут Лијевог (Li, 2010), која истичу да се лидерство наставника своди на компетенције утицања кроз професионална знања, морални ауторитет и емоције партиципирањем у одлучивању и управљању свакодневним наставним активностима у колаборативном окружењу у коме је истакнуто учење и заједничка организациона култура.

Говорећи о онима који подучавају на најранијем школском узрасту лидерство се чини посебно значајним. Лидерство професора разредне наставе, односно учитеља, претпоставља широк спектар улога које подсти-

чу успешност школе и ученика. Разноликост ових улога огледа се и у ставу неких аутора попут Каценмајера и Молера, који покушавајући да дефинишу овај концепт, истичу да „наставници лидери воде унутар и изван учионице, идентификују се и доприносе заједници наставника, ученика и лидера и утичу на побољшање образовних постигнућа” (Katzenmeyer & Moller, 2009: 5). Такође, поједини аутори користе се још разноврснијим дескрипторима у дефинисању овог поприлично интересантног а истовремено, интригантног концепта попут идентификације са заједницом наставник ученик и доприноса њеном развоју и унапређењу, стручности и способности наставника у предузимању кључних дужности у настави и учењу, вођења у оквирима учионице и изван ње, мобилизације и ангажовања других особа у учионици и изван ње, унутар и изван школе са циљем унапређења учинка и развоја школе (Lin & Chuang, 2014; Katzenmeyer & Moller, 2009; Danielson, 2006; Lieberman & Miller, 2005; Silins & Mulford, 2004). Могло би се рећи да лидерске активности не само професора разредне, већ и професора предметне наставе заправо, произилазе из формално прописаних законских и подзаконских аката у којима је јасно назначена обавеза наставника да реализује наставни рад који се пак, заснива на принципима педагошке аутономије за доношење одлука везаних за планирање, организовање и реализовање наставе, те учешћа у развојним процесима школе. Без обзира на то да ли су лидерске улоге учитељима додељене формално или су им неформално припале, наставници лидери изграђују унапређење свеукупних капацитета школе. Будући да учитељи могу да воде на различите начине, чини се да се моћ њиховог педагошког лидерства понајпре огледа у утицају на ангажовање ученика. Како учитељ лидер води, утиче на друге, на првом месту педагошки утиче на своје ученике и ангажује их не само у учењу, него и другим активностима ван наставе, он то чини „са стилем“, како указују одређени аутори попут Алибабића (Алибабић, 2008). А да ли ће он водити – „са или без стила“, неуспешно, мање или више успешно или бриљантно – зависи од његових својстава, од његових стручних знања и способности, вештина и ставова, то јест, зависи од његових лидерских компетенција (Алибабић, 2008: 253). Сличан став деле Арсенијевић и Андевски (Андевски & Арсенијевић, 2012) истичући да се лидерски капацитет наставника рефлектује у креирању подстицајног окружења за учење, развијању иницијативе критичког мишљења, способности решавања проблема, интерперсоналних вештина оних који уче – другим речима лидерских компетенција.

Дакле, школама је потребан такав наставни кадар који одликује знање и умење у вођењу, не само унутар учионице, већ и изван ње и који доприноси својој професионалној заједници. Посматрајући тренутно стање школског система Србије, превасходно стање у основним школама, могло би се констатовати да је квалитет лидерства наставног особља не само изазов, него и захтев савременог доба. У својим лидерским улогама просветни радници, превасходно учитељи, треба да подржавају школске реформе рефлексијом, колаборацијом и размењивањем најбољих искуста-

ва са својим колегама, ангажовањем у формалним лидерским улогама на нивоу школе (административне и организационе обавезе), партиципирају у доношењу одлука на нивоу школе и шире, проширују своја знања реализовањем акционих истраживања и стварањем синергије међу колегама (Lieberman & Miller, 2005; Gabriel, 2005; Silva et al., 2000). У садашњем тренутку у српским васпитно-образовним институцијама потребно је више лидерства, посебно имајући у виду турбулентност и променљивост окружења.

4. Уместо закључка

Учитељ представља најзначајнију особу у школском животу ученика најранијег узраста, кључни фактор њихове успешности и будућих академских постигнућа, лидер њиховог ангажовања у настави и учењу, фактор ефективности наставе и школе у тоталитету. Узевши у обзир да се пред савременог учитеља постављају многобројни захтеви и задаци, као и то да је „научна и технолошка револуција фундаментално променила функцију и сврху образовања“, како истичу Минић и Јовановић (Минић & Јовановић, 2014: 667-668), чини се неопходним другачије сагледавање њихове улоге и професионалног развоја у данашњем систему образовања. Слично стајалиште дели и Станојевић (Станојевић, 2013: 146) приметивши да „убрзан развој науке и технологије, протока информација, свеобухватне промене у струци и у све сложенијим комплексима педагошко-психолошких феномена подразумевају стално усавршавање и развој специфичних врста компетенција које ће учитељу помоћи да прати савремене услове живота и начина одрастања савремених генерација. Савремено „друштво знања“ (боље речено „друштво које учи“) улогу учитеља поставља на нове основе које изискују и повећање његове компетентности ради преузимања нових професионалних иницијатива у стварању квалитетне школе“. Како се настава савременог доба одликује комплексношћу улога и одговорности, вештине и знања успешног ангажовања ученика и његовог припремања за брзе и константне промене у друштву и захтеве које за собом носе, дефинишу како наставници „воде“ унутар учионице и изван ње. Дакле, лидерство наставника није више опција, оно је захтев, потреба и неопходност.

Иако је у многим радовима, како оним теоријског тако и онима емпиријског карактера, наглашена важност лидерства у образовном контексту, ипак је лидерство оних, који реализују наставу, област на коју се тек однедавно „баца ново светло“ и тема која није у довољној мери истраживана, те се још увек сматра непознаницом. На просторима Србије настојања за дубљим проучавањем лидерства наставника, посебно професора разредне наставе (учитеља) готово да нема или нису приоритет истраживачког интересовања. Јовановић (Јовановић, 2017) идентификује недостатак лидерства наставника као разлог за неадекватно реализовање образовних циљева појединих школа сугеришући да се један део проблема налази у чињеници да наставници себе не виде као лидере или да пак током шко-

ловања или касније нису довољно обучени да се истакну у својој улози лидера. Наставници, међутим, треба да поседују одређене лидерске вештине, јер се као императив намеће да знају како да мотивишу своје ученике у њиховој жељи да уче. Дакле, подизање нивоа лидерске културе учитеља и оснаживање лидерских капацитета и компетенција могло би се остварити креирањем нових програма професионалног усавршавања и стручног оспособљавања професора разредне наставе у области педагошког лидерства. Такође, будући правци развоја педагошког лидерства могли би се препознати и у потреби за квалитетнијим образовањем наставничког кадра, јер „квалитетно образовање захтева праћење и конструктивну, позитивно усмерену евалуацију тока садржинских и организационих концепата промена, као и улоге субјеката и носилаца тих промена” (Станојевић & Здравковић, 2013: 170), односно у „промени парадигме професионалног развоја учитеља, који су и сами носиоци промена” (Станојевић, 2013: 146) или „претенденти школских реформи” (Crowther et al., 2002: 5). Стога, треба се усмерити у правцу увођења нових и иновирања постојећих наставних предмета у студијске програме намењеним онима који се тек припремају за наставничка звања.

Имајући у виду све наведено, за квалитет наставе и учења у систему савременог образовања, од неоспорног значаја је ангажовање ученика и лидерство учитеља. Овим два међузависним компонентама у будућим истраживањима треба посветити више пажње. Како наставнички позив у основи захтева лидерске вештине у вођењу образовног процеса и у раду са ученицима, али и у другим сферама педагошког деловања, могло би се лако закључити да лидерство наставника, посебно оних који подучавају у почетним разредима основне школе, постоји и одвија се упркос изостанку његовог јасног и прецизног дефинисања и проучавања. Како ова компонента може помоћи у јачању мотивације и заинтересованости ученика за учење, те подстицања и развоја поверења, кооперативности, амбициозности, савесности и задовољства на релацији наставник-ученик, односно укупног ангажовања ученика у настави и учењу, неопходна је већа освешћеност свих оних који директно или индиректно партиципирају у образовно-васпитном раду о значају и улози лидерства наставника, те и подизање лидерске културе свих оних који су запослени у образовном сектору.

Литература

1. Anderson, A. R., S. L. Christenson, M. F. Sinclair & C. A. Lehr (2004). Check & Connect: the importance of relationships for promoting engagement with school, *Journal of School Psychology*, 42(2), 95-113.
2. Andevski, M. & J. Arsenijević (2012). Leadership characteristic of schools' employees in Serbia, *Industrija – Journal of Economic Institute*, 3(40), 147-169.
3. Alibabić, Š. (2008). Razvijanje liderskih kompetencija, *Andragoške studije*, br. 2, 250–264.

4. Appleton, J. J. (2012). Systems consultation: developing the assessment-to-intervention link with the student engagement instrument; In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (eds.): *Handbook of research on student engagement* (725-741). New York: Springer.
5. Birch, S. & G. Ladd (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment, *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
6. Bryson, C., & L. Hand (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning, *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349-362.
7. Connell, J. P. & J. G. Wellborn (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes; In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (eds.): *Self Processes and Development*, 23, (43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
8. Crowther, F., S. Kaagan, M. Ferguson & L. Hann (2002). *Developing teacher leaders: how teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
9. Ćirić, N. & Ivanović, M. (2016). Kakvu ličnost razvijamo danas. Naše stvaranje. U: *Zbornik radova sa 11. simpozijuma sa međunarodnim učešćem: Vaspitač u 21. veku*, 130-143.
10. Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association of Supervision & Curriculum Development.
11. Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school, *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
12. Finn, J. D. (1993). School engagement and student at risk. Department of Education, National Center for Educational Statistic. NY: U.S.
13. Finn, J. & D. Rock (1997). Academic success among students at risk for school failure, *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
14. Fredricks, J., P. Blumenfeld & A. Paris (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence, *Review of Educational Research Spring*, 74(1), 59-109.
15. Gabriel, J. (2005). *How to thrive as a teacher leader*. Alexandria, VA: ASCD.
16. Gibbs, R. S., & Poskitt, J. M. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (years 7-10): A literature review*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
17. Jovanović, D. (2017). *Liderski stil nastavnika i efektivnost nastave* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
18. Jovanović, D. & M. Ćirić (2016). Benefits of transformational leadership in the context of education. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 496-503.
19. Katzenmeyer, M. & G. Moller (2009). *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
20. Li, F. (2010). Practice exploration on the development of teachers' leadership, *Journal of Schooling Studies*, 7, 47-51.
21. Lieberman, A. & L. Miller (2005). Teachers as leaders, *The Educational Forum*, 69, 151-1.
22. Lin, M. H. & T. F. Chuang (2014). The effect of leadership style on the learning motivation of students in elementary schools, *Journal of Service Science and Management*, 7, 1-10.

23. Minić, V. & M. Jovanović (2014). The arguments and influences of the scientific and technological revolution on the changes in the upbringing and the education, *US-China Education Review B*, 4(9), 664-669.
24. Mulford, B. (2008). The leadership challenge: improving learning in schools, *Australian Education Review Series no. 53*, Camberwell: Australian Council for Educational Research
25. Olson, A. L. & R. L. Peterson (2015). Student engagement, strategy brief. Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education.
26. Petrović, J. (2016). Dewey's theory of curriculum – overcoming the boundaries of traditional curricula, *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(1), 15-27.
27. Silins, H. & B. Mulford (2004). Schools as learning organizations – effects on teacher leadership and student outcomes, *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443-466.
28. Silva, D., B. Gimbert & J. Nolan (2000). Sliding the doors: locking and unlocking possibilities for teacher-leadership, *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
29. Skinner, E. A., J. G. Wellborn & J. P. Connell (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school, *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
30. Skinner, E. A. & M. J. Belmont (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year, *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
31. Skinner, E., C. Furrer, G. Marchand & T. Kinderman (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of the larger motivational dynamic?, *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
32. Skinner, E. A., T. A. Kindermann & C. Furrer (2009). A motivational perspective of engagement and disaffection: conceptualizations and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom, *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
33. Stanojević, D. (2013). Modernizacija obrazovanja učitelja u kontekstu globalizacijskih obrazovnih tokova, *Godišnjak za sociologiju*, 9 (10-11), 131-149.
34. Stanojević, D. & D. Zdravković (2013). *Škola i društvene promene (pedagoško-sociološki ogledi)*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
35. Voelkl, K. E. (1997). Identification with school, *American Journal of Education*, 105, 294-318.
36. Voelkl, K. E. (2012). School Identification; In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (eds.): *Handbook of research on student engagement* (193-218). New York: Springer.
37. Wang, M. & R. Holcombe (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school, *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
38. Willms, J. D., S. Friesen & P. Milton (2009). What did you do in school today? transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement (First national report). Toronto: Canadian Education Association.

STUDENTS' ENGAGEMENT AND LEADERSHIP ROLE OF TEACHERS IN CONTEMPORARY EDUCATION

Abstract: *This paper deals with the problem of students' engagement and leadership in educational context, particularly the leadership role of primary school teachers. The primary school teachers are responsible for all the situations that happen in the school – from the learning act, motivation, success and achievement on standardized test scores, through its own effectiveness to the satisfaction and engagement of students in teaching and learning. It would be wrong to considering teacher as only factor of student engagement in teaching, but it seems accurate to consider teacher as a key factor. The roles which are assigned to primary school teachers, especially in Serbia, have been constantly changing and redefining from year to year, multiply instead of reduce, but the most challenging and at the same time least researched is their leadership role in terms of influencing, involving in decision-making process, exchanging ideas and vision, reconciliation, appreciation, motivation, or students' engagement. Although in many international scientific papers, was thoroughly elaborated claim that leadership is an essential quality of educational workers and that its pedagogical power can be reflected in various forms of influencing students' engagement, there is a small number of empirically based works in Serbian areas that support this claim. For this reason, in this paper using the method of theoretical analysis was made an attempt of a deeper understanding of these concepts. It can be concluded that for the quality of teaching and learning in the contemporary educational system the student engagement and teacher leadership are of indisputable significance.*

Key words: *engagement, students, leadership, teacher*

УЧИТЕЉ И КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ КАО ДИЈАЛОШКО ПОСРЕДОВАЊЕ У „ОДРАСТАЊУ“ ДЕЦЕ

Сажетак: У раду се истиче улога учитеља у прихватању књижевног текста, у разумевању и извесној допуни истог. Значај књижевног текста у настави је веома велики. Преко њега се креирају многе вредности, као што се преко њега открива неоткривено, чиме се појачава плод налажења и радости. Естетска вредност се не умањује том својеврсном дидактичком посредовању, већ може да појача сам доживљај и стваралачки приступ свему. Учитељ је ту дистрибутер маште, наслућивања, решавања проблема, креирања неког новог, могућег света које књижевно дело носи и преноси. У томе преношењу и њему припада дијалогско посредовање и чаролија комуникације.

Кључне речи: учитељ, дете, књижевни текст, креација, вредности.

У култној песми *Писмо учитељу*, Добрица Ерић каже:

*Учитељу,
Научио си ме да пишем и читам
Да поштујем родитеље и све старе људе
Да не будем лењ, горд, лукав и дволичан
Да је злато сваки грумен родне груди.“*

Овде Ерић позиционира фигуру учитеља на место стожера свих пожељних људских вредности; он је у песми носилац свих националних, етичких и друштвених вредности које појединац у свом животу треба да досегне. У другом пак делу песме, Ерић не пише о идеалном лику учитељевог учења, већ говори о другим вредностима и неспремности човека да се са њима сретне. Очигледност контраста у улози учитеља из поменутог песме захтева суштинско разматрање о самом учитељу. Оно тражи одговор на питање: где је место и улога учитеља у савременом друштву и чиме би се могло доследно „покрити“ то надлазеће време које се помиње као негација општих вредности. Наш задатак или опредељење је да се у читавом корпусу образовних и васпитних елемената не могу избећи књижевни текстови, као доказано посредствено визионарство, посматрано и од стране света деце, али и одраслих.

Речено је и потврђено да се на свим нивоима образовања и васпитања налази велики број књижевних дела и књижевних текстова, знатан број аутора, што је битан фактор, најпре васпитања и образовања, а потом или изнад свега, свеопште надградње.

Ту пак посебно место припада учитељу, јер је учитељ онај који је промотер те тзв. „дијалогске размене“, свеједно о чему би желео коначно да проговори, о словима или бројевима, о свету око себе, о раду и учењу уз рад, о поштовању себе и другог, о веровању у сутрашњи дан, о веровању у љубав...

То долази, знамо, преко идентификације и ангажовања, а што често буде белег основним и непролазним вредностима.

Симеон Маринковић пише да традиционалној настави „недостаје радозналост, иницијатива, самопоуздање, спонтаност, толеранција, критичко просуђивање, склоност ризику, храброст, стрпљење, флексибилност, широки и различити путеви у размишљању“ (Маринковић, 2000: 11).

За Гордона Драјдена и Жанету Вос важност улоге учитеља као носиоца промена у овом веку види се, најпре, у томе што учитељ са својом одговорношћу и стручношћу, укључујући делотворне садржаје и стратегије чији је циљ изван *саморазвој*. „У времену када би школе требале бити најзабавније место у граду, засигурно је да учитељ мора бити свестан потребе за променом“ (Dryden, Vos, 2001: 338)

Често помињем анегдоту о учењу, која гласи: Једна је мајка свог деветогодишњег сина, потенцијалног „генијалца“, одвела Алберту Ајнштајну, да јој он лично саветује како да дечака усаврши у математици. – „Причајте му приче“, саветовао јој је Ајнштајн.

Шта обухвата мисао на тему о којој је реч?

Тенденција је, наиме, да се књижевност и књижевни текстови препознају као вредна поента у систему просвете и просвећивања. И просвета и просвећеност овде се третирају као онтолошке креације. Као креације које, осим упућивања на знање и сазнање, позивају на практичну врлину, на храброст и љубав, на слободу личности око које се све врти.

Где је место књижевним текстовима у настави и ван ње?

Знамо: један од највреднијих и најплоднијих путева књижевног дела је да се дође до маште, да се објасне везе међу људима, да се стекну добре особине личности, богати вокабулар, да се стекну нови појмови и представе, без обзира на књижевну врсту (афоризам, басну или роман).

Пракса из наставе показала је да се интересовањем за књижевно дело од најранијег детињства не остварује само циљ дечје потребе за слушањем занимљивих садржаја, него да се, путем тих садржаја, васпитно делује. А, када се, са **чисто** уметничког или **круто** дидактичког сагледавања, сматра да је уметност, у овом случају књижевност, лишена функције, делује парадоксално и производи противуречност.

Деца у најранијем детињству немају изграђену представу о реалном свету. За њих су искључиво бајковити књижевни текстови сусрет са незачујујућом сфером необичности, имагинарности или лепршавом представом о животу.

Књижевно дело за децу није само бајка, иако се често тако третира! (Денић, 2014: 16-17)

У раном детињству књижевни текст један је од модела комуникације са дететом. Дело намењено деци има заједничко и блиско полазиште – сферу детињства као праву меру виђења света. Писац проговара у име детета, са становишта могућег. Чудесно се у књижевности за децу често претвара у хумор, а учење у игру и задовољство. Лепота књижевног дела за децу није само у поуци, већ у позиву да се „открије неоткривено“. Битно је да та поетска дела за најмлађе нуде питања и одговоре, чуђења и радовања; да су плод естетског доживљаја читалаца и слушалаца.

Ови се елементи нарочито виде у стваралаштву савремених српских песника за децу, попут Душка Радовића, Љубивоја Ршумовића, Драгомира Ђорђевића, Моша Одаловића...

Значај књижевности за децу у целокупном психо-социјалном, историјском, етичком, естетском и сваком другом смислу, не треба посебно апострофирати. Песничка имагинација често је већа и виша од природне имагинације. Књижевност за децу једно је од ретких подручја које се отворено, искрено и чисто приближава детету. То свакако не умањује естетску поруку песника. Књижевност за децу има улогу да производи тзв. позитивно посредовање. Она представља садржајно метафорично-симболично и суштинско трагање за идентитетом, трагање за спокојством као егзистенцијом. Писати за децу подразумева опредељење за посебне мотивске и стилске радње и егзибиције, где се филозофском оријентацијом износе суштинске законитости ове поетике и такозвано утапање речи у хедонистичку душу дететову, у игру, неодговорност, у препознавање тог наслућујућег света. (Денић, 2014: 9-10)

„Књижевност за децу као игровна књижевност, као и сама игра, иманентна је свету детињства. Та усклађеност књижевног текста са аутентичним деčјим животом ствара прилику да се, примајући једни од других – аутор, васпитач, родитељ, дете, група и обрнуто – ствара хармонија и разумевање. Само из таквог разумевања, да не кажемо партнерства, проистиче право образовање и васпитање.“ (Денић, 2014: 14)

Узимам често тим поводом, а може бити и као општи модел оно што Астрид Линдгрен, ауторка прича о Пипи Дугој Чарапи, знана свима нама данашњим и учитељима и ученицима, и родитељима и деци, која је на питање да ли су је њена или нека друга деца инспирисала да напише догодовштине своје пргаве, ријокосе мезимице, која се (...) отиснула у велики свет, изводећи своје вратоломије на око стотину језика, бранећи тако право на детињство, а ослобађајући литературу „чврстог загрљаја душебрижних педагога“, рекла: „Ни једно дете не може да ме инспирише. Инспирише ме сопствено детињство. Није неопходно имати децу да би човек писао књиге за децу. Важно је да сте једном били дете и да се, отприлике, сетите како је то било и шта сте осећали. Обично ме питају:

- Како желиш да васпитаваш и да кроз своје књиге утичеш на младе читаоце? Ја им тада кажем да не желим да васпитавам, хоћу да пишем, да им пружим литерарни доживљај, да се забаве читајући и да радо читају

моје књиге. А, после могу да се надам да ће те књиге, можда, допринети стварању пријатељства, љубави према животу, и вредних погледа на свет“ (Линдгрен, 2007: 4)

А, на питање да ли књижевност за децу васпитава и треба ли да васпитава, Душан Радовић сматра да: „Под васпитањем се увек подразумевају две-три етичке категорије, а нико не мисли о томе да учити децу да мисле и да се изражавају увек представља врло важан педагошки задатак. Зашто би био мање важан или више сумњив педагошки задатак, него на лошим текстовима учити децу да воле мајку или отаџбину? Ако смо научили децу да мисле, онда смо их оспособили да се сналазе у различитим животним ситуацијама, не литерарним, него животним.“ (Радовић, 1969: 121)

„Дете интуицијом прави *праву меру* када је у питању разумевање, прихватање и стварање сопствене слике књижевног дела. То је тај феномен, фундамент од особитог значаја за стваралачку личност детета и човека уопште.“ (Денић, 2014: 15)

Учитељ упознаје ученике са различитим стварима и појавама преко различитих начина учења. Он организује учење тако што оспособљава ученике за самостални рад, проналажење и решавање проблема, наглашавајући најважније идеје. Он је ту да организује наставу и рад у њој како би ученици могли са разумевањем да уче.

Учитељ је, дакле, ту не да каже све о свему, већ да заинтригира дете, да подстакне дете да слути, да поверује, да не верује, итд. У томе и јесте позитивно посредовање у учењу и надградњи.

Ту слутњу или наслућивање требало би да приближава и производи, чека и ствара учитељ, нарочито у овом свету где се чаролија открије врло брзо, где је простор бајки и осталих маштовитих књижевних текстова негде далеко иза фантастике и покретних игара и јунака која деца, мање-више носе у својој торби, у свом џепу, верујући да су сва блага и моћи у њиховим рукама.

Литература

1. Денић, С. (2014). *Књижевност за децу*, огледи. Врање / Нови Сад: Учитељски факултет у Врању / Змајеве дечје игре.
2. Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
3. Линдгрен, А. (2007). *Инфантилност као слобода*. Нови Сад: Српско народно позориште / Змајеве дечије игре.
4. Маринковић, С. (2000). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
5. Радовић, Д. (1969). *Привиди и симболи*, у: Јањушевић, Г. (ур) *Трагом дечје песме*. Нови Сад: Змајеве дечје игре / Културни центар.

TEACHER AND LITERARY TEXT AS DIALOGUE INTERMEDIATION
IN 'GROWING UP' OF CHILDREN

Abstract: *In this paper the author emphasizes the role of teacher in reception of literary creation, in understanding and eventual supplementation of the same. The importance of literary work in teaching is great. With literary work many values are created, many unrevealed things become revealed and the result of searching and joy becomes more pronounced. Aesthetical value of this kind of didactical intermediation is not being diminished, but can reinforce the experience itself and creative approach to everything. Teacher here is a distributor of imagination, anticipation, problem solving, creating a new, possible world that literary work brings and passes on to the recipients. This transmission provides dialogue intermediation and the magic of communication.*

Key words: *teacher, child, literary text, creation, values.*

SOCIJALNO KOMPETENTAN NASTAVNIK – LIDER USPEŠNOG I EFIKASNOG ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA UČENIKA

Sažetak: *Socijalno kompetentan nastavnik je nastavnik koji ima potrebno znanje, veštine i metode o tome kako postupati u pojedinim životnim situacijama na način da pri tome sam lično raste i razvija se, a u isto vreme on je u stanju da razvije sposobnost empatije i emocija s učenicima koje poučava. On treba da bude odgovoran, uveren, sposoban javnog nastupanja i timskog rada, komunikativan, inicijativan, inovativan i sposoban da razume osećanja drugih, što može ostvarivati razvijanjem sopstvenih socijalnih kompetencija na ličnom nivou, nivou odnosa i na nivou šireg društva ili makrosistema. Nastavnikovo upoznavanje i učenje socijalnih kompetencija obuhvata tri glavna koraka: da upoznaje samog sebe i da samog sebe prihvata onakvim kakav je, da ima sposobnost da se sam usmerava prema zadanom cilju i da razvija i neguje empatiju prema drugima. S razvijenim socijalnim kompetencijama nastavnik će da bude više kongruentan (u odnosu na učenike on će da bude iskren i stvaran onakav kakav je, bez ikakvog neskladanja između doživljavanja i izražavanja u komunikaciji), on će da bude skloniji učenicima i imaće više poverenja u njih te će na taj način stvarati atmosferu sigurnosti i na empatičan način razumevati i prihvaćati učenike onakve kakvi i jesu. To znači da nastavnici s razvijenim socijalnim kompetencijama dolaze do novog znanja i novog iskustva, da slobodnije i samostalnije biraju didaktičke koncepte učenja i poučavanja, biraju takve metode, tehnike i oblike rada kojim menjaju i transformišu svoj odnos prema učenicima i menjaju pristupe za rad s učenicima, što znači da su socijalne kompetencije vidljive i jasno prikazane u konkretnim pedagoškim procesima i time u odnosu između onog koji poučava (učiteljem) i onim koji uči (učenik).*

Ključne reči: *socijalne kompetencije, socijalno kompetentan nastavnik, učenik.*

1. Uvod

Socijalne promene i tehnološki razvoj zahtevaju menjanje uloge škole i nastavnika. Međutim, sa promenljivom ulogom škole i nastavnika ide ruku pod ruku naravno, i transformisanje načina obuke i usavršavanja nastavnika. Savremeni koncepti učenja i poučavanja donose prepoznavanje važnosti učenja za razumevanje i razvoj kompetencija i naglašavaju važnost autonomije, fleksibilnosti, interdisciplinarnosti i timskog pristupa odnosno interaktivnosti u školi i između škole i okoline. Škole postaju organizacije koje uče, u kojima se promovisu učenje i kontinuirani profesionalni razvoj svih učesnika, koji nisu samo

pasivni izvođači nastavnog procesa, već njegovi su-kreatori. Sve ovo zahteva drugačiju pripremu nastavnika i drugačiji oblik podrške i podsticaja za rad u izmenjenim okolnostima (Rutar Ilc, 2010, str. 3).

U stvari, ne radi se uvek o potpuno »novim« ulogama, menjaju se naročito, naglasci. Moglo bi se reći da promene u društvu dovode do toga da nastavnici treba da prihvataju neke nove uloge, a neke prethodne treba da promene odnosno odbace (Razdevšek Pučko, 2013, str. 8). Nastavnicima treba povećati svesnost o tome da treba da prihvate neke nove uloge, kao što su otvorenost za promene, veća mobilnost, spremnost da integrišu nove tehnologije u nastavu, da prihvate ulogu inicijatora promena i tako dalje. Moramo ih osnažiti da promene tradicionalne stavove i uverenja te usmeravati njihov razvoj i u pravcu razvijanja njihovih kompetencija (veština), koje će im omogućiti stvaranje optimalnih uslova za direktno sprovođenje odgojno-obrazovnog rada, sprovođenje priprema za odgojno-edukativan rad i obavljanje drugih poslova u vezi s odgojno-edukativnim radom.

Obrazovanje i osposobljavanje stručnih kadrova za rad u školi je specifična i složena društvena delatnost. Njena specifičnost i kompleksnost proističu iz prevashodno vaspitno-obrazovne uloge profesije učitelja, što je, samo po sebi, veoma odgovoran i složen zadatak. Jedna od ključnih obaveza svakog učitelja je da omogući učenicima da permanentno stiču i usvajaju neophodna aktuelna i upotrebljiva znanja i umenja i da utiče na njihov ukupan razvoj i vaspitanje radi kvalitetnijeg osposobljavanja za život i rad. Zbog toga, budući učitelji treba da steknu neophodnu kompetentnost za ovu značajnu »misiju« – adekvatno obrazovanje i osposobljenost, razvijene stvaralačke sposobnosti radi uspešnog obavljanja radnih zadataka i izgrađena ubeđenja o potrebi neprekidne profesionalne aktuelizacije (Blažič i Stanojević, 2014, str. 124) .

Jedne od ovih veština su socijalne kompetencije koje razumemo u poslovnom okruženju kao sposobnost organizacije (škole) da proizvede nešto, da nauči nešto ili da se, na primer, prilagodi na nešto. Na individualnom nivou kompetencije su ključne osobine i ponašanja (nastavnika), što je osnova za efikasno funkcionisanje u određenoj organizaciji ili službi.

2. Socijalne kompetencije nastavnika

Reč kompetencija proizlazi iz latinske reči "competens" i znači prikladan, kompetentan. Izražava znači važnost rečenice biti za nešto kompetentan, imati pravo na nešto, imati pravo na primanje odluka; takođe znači biti sposoban obaviti nešto, izvesti ili biti odgovoran (Boštjančič, 2011, str. 25). Termin se definiše i kao skup šablona ponašanja koji pojedincu omogućavaju efikasno, uspešno i kvalitetno obavljanje potrebnih aktivnosti, koje su definisane u njegovom opisu radova i zadataka (Ivanuša-Bezjak, 2006, str. 46). Kompetencije pojedinca su stoga, aktivacije, upotreba i integrisanost čitavog znanja, veština, motiva, samopoštovanja i vrednosti, koje pojedincu u različitim situacijama, kako u organizaciji tako i općenito u društvu, omogućava uspešno obavljanje zadataka i rešavanje problema (Kihot, 2011, str. 64).

Dakle, kompetencije su kombinacija znanja, veština, stavova, motivacije i ličnih karakteristika (vrednosti, navika, samostalnosti, odgovornosti) koje omogućavaju aktivno i efikasno delovanje u profesiji (Blažič i Stanojević, 2014, str. 126).

Socijalna kompetencija sastoji se od reči socijalan, što znači međuljudski, zajednički i reči kompetencija koja označava sposobnost, veštinu, kompetentnost, nadležnost. Pošto izraz socijalna kompetencija sakriva mnoge različite sposobnosti i svojstva, na pojedinca utiču jedino kao skup (Adler, 2014, str. 18). Socijalne kompetencije se često shvataju u kontekstu interakcije između pojedinca i drugih ljudi. Možemo reći da su to veštine kojima pojedinac realizuje svoje sopstvene ciljeve, koji ga vode i usmeravaju da može uspešno zadovoljiti svoje potrebe u društvenom okruženju (Rozman, 2006, str. 27; Brečko, 2006, str. 12). Socijalne kompetencije od pojedinca zahtevaju zdravu meru samopoštovanja i poverenja u sebe, sopstvene odgovornosti i samodiscipline (Adler, 2014, str. 18-19). One se mogu definisati kao odgovarajuće reagovanje i saradnja u međuljudskim odnosima (Topping et al., 2000, str. 30).

Socijalne kompetencije odvijaju se na tri nivoa (Rozman, 2006, str. 29; Goleman, 2010, str. 21): (1) na ličnom nivou (izgradnja samopouzdanja, rešavanje sopstvenih problema, izražavanje ideja), (2) na nivou odnosa (pregovaranje, saradnja, sklapanje kompromisa, umrežavanje) i (3) na nivou šireg društva ili makro sistema (osetljivost za druge, doprinos blagostanju).

Socijalne kompetencije stoga, zauzimaju široki koncept, a u nastavku će biti predstavljene one socijalne kompetencije koje su najvažnije. To su (Adler, 2014, str. 114-145):

- odgovornost: razumeti značenje i uticaj svesnog prihvatanja odgovornosti za vlastito mišljenje i razviti osećaj organizacione i društvene odgovornosti;
- učenje: shvatiti da je greška neželjeni događaj na ličnom putu, namenjen učenju i razmatranju u budućim odlukama. Ohrabriti želju i potrebu za poboljšanjem, čak i na osnovu obustave grešaka;
- volja: shvatiti razlike između snova, želja i htenja odnosno težnja. Otkriti svoje ciljeve, planirati njihovo ispunjenje, identifikovati neophodne napore te naučiti kod sebe u svom okruženju razviti volju za aktivnosti koje će nas dovesti do naših ciljeva;
- metoda: shvatiti važnost brzog donošenja odluka u pravom trenutku i uz odgovarajući pristup;
- poverenje: shvatiti temelje poverenja i prepoznati važnost veće vrednosti u organizaciji i društvu;
- stvarnost: shvatiti da svaka osoba ima sopstvenu percepciju sveta i stoga, sopstvenu stvarnost. Podsticati verifikaciju stvarnosti drugih osoba i prihvatati njihovu stvarnost;
- fleksibilnost: podsticati shvatanje da je fleksibilnost veština, odnosno, alat čija se fleksibilna upotreba može naučiti;

- vođenje: podsticati svest o tome kada je vođenje potrebno i kada možemo ostaviti grupu da radi sama. Podsticati značaj vođenja u pravom trenutku za postizanje cilja;
- ravnoteža (balans): podsticati svest o tome da se uravnoteženje odvija na svim oblastima postojanja i da u životu možemo postići sve za što smo spremni platiti fer cenu odnosno, ako smo solventni;
- rast (razvoj): shvatiti da je rast dugotrajan proces u kojem se izmjenjuju pogon i kočenje;
- snaga (odbrana): podsticati rešavanje sukoba interesa kombinovanjem upotrebe do sada naučenih veština pregovaranja i prilikom toga treningom podstaći razdvajanje između emocija i istinite stvarnosti;
- koristi: podsticati korisnu upotrebu svih 11 socijalnih kompetencija.

Tabela 1: Socijalne kompetencije nastavnika

1. Odgovornost: Nastavnik preuzima odgovornost za svoje razmišljanje		
SRŽ VEŠTINE	KORISTI ZA NASTAVNIKA	UTICAJ NA POUČAVANJE
Prepoznava značaj i uticaj svesnog prihvatanja odgovornosti za sopstveno mišljenje i razvije osećaj za organizacionu i socijalnu odgovornost.	Nastavnik nauči kako se odgovorno ponašati. Na osnovu slobode donošenja odluka, sam preuzima odgovornost za sve oblasti zasnovane na sopstvenom mišljenju, uverenjima i životnim navikama. Shvata da to, koliko odgovornosti on preuzima, određuje koliko će da bude zadovoljan u svom ličnom životu i uspešan u nastavničkoj profesiji.	Svestan je da je sam odgovoran za kvalitet svog rada u razredu. Nastavnik ima priliku da odluči o tome u koga će imati poverenje i koliko će da veruje svojim učenicima. On zna preuzeti odgovornost za prihvaćene informacije učenika i preuzima odgovornost u slučaju da izgubi ovo poverenje.
2. Učenje: Nastavnik stalno traži priliku za daljnji razvoj		
SRŽ VEŠTINE	KORISTI ZA NASTAVNIKA	UTICAJ NA POUČAVANJE
Shvati da je greška neželjeni događaj na ličnom putu, namenjen učenju i razmatranju u budućim odlukama. Povećati svesnost o tome gde je on dobar,	Rešava izazove kreativnim razmišljanjem i konstruktivnim ponašanjem (prihvata kritike, »sluša« svoje osećaje, uključujući svoj strah, usmerava razgovor prema pozitivnom cilju i orijentisano prema rešenjima).	U pedagoški proces on uključuje nove, moderne oblike nastave, testira ih, prilikom toga uči na svojim greškama, intenzivnije uključuje učenike u proces sticanja novih znanja.

<p>šta je dobro u njegovom radnom okruženju. Podstaknuti želju i potrebu za poboljšanjem, čak i na osnovu obustave grešaka.</p>		<p>Otvoren je za promene, spreman je da izgubi neke tradicionalne uloge, njegov autoritet se ne zasniva na sankcijama, već na znanju i iskustvu. On može potražiti načine za povezivanje novih sadržaja s različitim predznanjem učenika. On je facilitator znanja, ideja, veština, razumevanja i vrednosti koje učenici treba da steknu.</p>
---	--	---

3. Volja: Nastavnik zaista želi – umesto da želi, on sanja, nada se

SRŽ VEŠTINE	KORISTI ZA NASTAVNIKA	UTICAJ NA POUČAVANJE
<p>Prepoznaje razlike između snova, želja i htenja odnosno, težnja. Otkriva svoje ciljeve, planira njihovo ispunjenje, identifikuje neophodne napore te nauči kod sebe i u svom okruženju razviti volju za aktivnosti koje će ga dovesti do ciljeva.</p>	<p>Otkrije šta on u stvari voli da radi. On dobija volju da radi svoj posao. S radom preko volje on saznaje da je put do cilja važan. Pravim postavljanjem ciljeva on usmerava svoj fokus i održava neophodnu motivaciju, on se zna suočavati i s obavezama koje su na prvi pogled manje prijatne.</p>	<p>Svestan je da je put ka postizanju uspešnog nastavnika dugotrajan proces koji zahteva motivaciju i dosta napora. On osmišljava i razvija svoje koncepcije, menjajući svoju praksu nastave; to je proces koji uključuje ličnu, profesionalnu i socijalnu dimenziju nastavnika i predstavlja njegov napredak ka kritičnom, nezavisnom, odgovornom donošenju odluka i ponašanja u razredu.</p>

4. Pristup: Manje pričanja – više akcije

SRŽ VEŠTINE	KORISTI ZA NASTAVNIKA	UTICAJ NA POUČAVANJE
<p>On shvata važnost brzog donošenja odluka u pravom trenutku i uz odgovarajući pristup.</p>	<p>On prepoznaje važnost promišljenog, ali brzog donošenja odluka koje su odmah porpraćene akcijama. Zna postaviti prioritete.</p>	<p>Nastavnik zna da prenosi teorijsko znanje u praksu kako bi postigao precizno definisane ciljeve nastave.</p>

Svesna odluka + brzi pristup + akcija uz punu snagu = USPEH (CILJ)	Govori malo i puno čini. On je čovek od akcije, a ne čovek od reči.	Nastavnik, takođe, uči primerom. On je efikasniji i uspešniji u poučavanju jer se može aktivirati u pravcu postavljenih odgojno-obrazovnih ciljeva.
--	--	--

5. Poverenje: 100 % je nastavnik pouzdan prema sebi i drugima

SRŽ VEŠTINE	KORISTI ZA NASTAVNIKA	UTICAJ NA POUČAVANJE
Podstiče raspoznanje odnosno važnost poverenja u sebe i činjenice da mu društvo i okolina veruju. Prepoznaje osnove poverenja i saznanje značaj veće vrednosti u školi i u društvu.	Ima pozitivnu samoprocenu – sebe smatra kao ličnost i profesionalca, on je nezavisan u prosuđivanju i svestan je potrebe da saraduje s drugim nastavnicima. Na svom radnom mestu on može da prepozna kolege kojima može da veruje. Može da organizuje svoje vreme. Prepoznaje važnije stvari u obavljanju svog nastavnog rada od onih manje važnih.	Nastavnik dobro zna materiju koju predaje i zna kako da je podučava. On mora imati dovoljno pedagoško znanje, uvek je spreman za praktične aspekte nastave. Nastavnik želi i mora pripremiti učenike za složen moderni život u kojem se od učenika očekuje da budu aktivni građani koji će poštovati različitost, biti kritični, kreativni, prilagodljivi itd.

6. Stvarnost: Nastavnik je iskreno zainteresovan za druge i razume ih

SRŽ VEŠTINE	KORISTI ZA NASTAVNIKA	UTICAJ NA POUČAVANJE
Shvatiti da svaka osoba ima sopstvenu percepciju sveta i stoga sopstvenu stvarnost. Podsticati verifikaciju stvarnosti drugih osoba i prihvaćati njihovu stvarnost.	Sam sa sobom i okolinom on ima više razumevanja i u većoj je harmoniji. Ima veće saosećanje, empatiju, poštovanje i toleranciju.	Dobro je znati, još bolje razumeti i prihvaćati učenike onakve kakvi oni jesu. Nastavnik percipira (oseti) profesionalne probleme: neuspeh u učenju, problemi u ponašanju, odsustvo iz časova, sukobe u razredu... On primećuje i razgovara s učenicima o njihovoj različitosti.

7. Fleksibilnost: Nastavnik ne prati druge i ne predaje se toku, već on stalno i svesno donosi odluke		
SRŽ VEŠTINE	KORISTI ZA NASTAVNIKA	UTICAJ NA POUČAVANJE
Podsticati shvatanje kod nastavnika da je fleksibilnost veština, odnosno, alat čija se fleksibilna upotreba može naučiti.	Prilikom obavljanja svog rada nastavnik je fleksibilniji, slobodno i svesno odlučuje o njegovoj prilagodljivosti, čime olakšava uticaj na njegovu okolinu i postiže ili ostvaruje svoje ciljeve.	U razredu sledi svoje vrednosti, strategije, kriterijume, principe, očekivanja i ishode učenja. On je stručnjak za efikasno učenje. Ako nastavnik može uključiti nove tehnologije u nastavni proces, onda ga iste mogu osloboditi nekih rutinskih poslova tako da može pridobiti na vremenu da upozna i motivise pojedinačne učenike da se prebace sa »posrednika znanja« na »savetnike za učenje«.
8. Vodenje: Biti autentičan uvek i svugde		
SRŽ VEŠTINE	KORISTI ZA NASTAVNIKA	UTICAJ NA POUČAVANJE
Podsticati svest o tome kod nastavnika kada je vođenje potrebno i kada možemo ostaviti grupu da radi sama. Podsticati značaj vođenja u pravom trenutku za postizanje cilja.	Nastavnik može, na osnovu prilagođavanja, pravilno i pravovremeno da pređe na aktivno vođenje ili se prema potrebi prepušta vođenju. On zna da vodi samog sebe.	Zna kako voditi svoje učenike – što je bliži učenicima, isti njemu veruju i lakše ih je voditi. On je spreman da ohrabruje i motivise svakog učenika. Omogućava učenicima da se intenzivnije uključuju, kao što su npr. samostalan rad, traženje informacija, ...i prilikom toga, on preuzima ulogu osobe koja usmerava, ulogu mentora, organizatora nastavnih situacija i on je nastavnik kao facilitator učenja.

9. Ravnoteža (balans): Radi onoliko koliko želiš uzeti – uzmi onoliko koliko želiš dati		
SRŽ VEŠTINE	KORISTI ZA NASTAVNIKA	UTICAJ NA POUČAVANJE
<p>Podsticati svest o tome da se uravnoteženje odvija na svim oblastima postojanja i da u životu možemo postići sve za što smo spremni platiti fer cenu odnosno ako smo solventni; Podstaknuti napuštanje evaluacije u smislu prihvatanja stvari onakve kakve jesu.</p>	<p>Veća efikasnost nastavnika. Svestan je da je svaki uspeh potrebno platiti, prilikom toga pronalaziti sopstvenu ravnotežu, razumevanje drugih, životne sredine i samim tim i povećati poštovanje svog okruženja.</p>	<p>U razredu nastavnik među učenicima može povećati njihovo samopouzdanje u srazmeri s njihovim uložnim naporima, možda čak nekom odricanju. Svaki proces dobivanja ili izgradnja odnosa poverenja između njega i učenika zahteva svoju cenu za uspeh. Krajnji uspeh je stečeno poštovanje među učenicima. On može upravljati vremenom u razredu – time management.</p>
10. Rast (razvoj): Korak po korak do cilja		
SRŽ VEŠTINE	KORISTI ZA NASTAVNIKA	UTICAJ NA POUČAVANJE
<p>Shvatiti da je rast (razvoj) dugotrajan proces u kojem se izmenjuju pogon i kočenje.</p>	<p>Povećana upornost i dosledan učinak jer nastavnik saznaje da se rast odvija u intervalima. Škola treba da postane organizacija za učenje koja podstiče učenje i kontinuirani profesionalni razvoj svih nastavnika koji nisu samo pasivni izvođači nastavnog procesa, već i njegovi su-kreatori. Nastavnik postaje istraživač, su-kreira razvojne projekte koji se odvijaju u školi.</p>	<p>Nastavnik je stručnjak za spektar nastavnih metoda i on je u stanju iste inteligentno koristiti uz upotrebu odgovarajućih stilova organizacije i vođenja i uz uvažavanje uslova i mogućnosti. On prelazi u transformativno učenje, kroz koje nastavnik premašuje određena ograničavajuća uverenja i traži inventivna pedagoška rešenja. On je u mogućnosti da proceni napredak i obrazovne potrebe u najširem smislu. On je u stanju kritički razmišljati o obrazovnim programima i ciljevima.</p>

11. Odbrana (snaga): Izbrisati »ja«, razmišljati »mi«		
SRŽ VEŠTINE	KORISTI ZA NASTAVNIKA	UTICAJ NA POUČAVANJE
Snaga ljudi je u integrisanju pa je ova veština neophodna za napredovanje na putu ka zadovoljstvu i uspehu.	Usklađeno reguliše svoje postupke i ponašanje na putu ka dugoročnom i društveno prihvatljivom postizanju sopstvenih ciljeva. On može da prati lidera (direktora i kolektiv nastavnika kao i voditi svoj deo grupe (razred učenika, deo kolektiva nastavnika). Razvija socijalnu mrežu. On je društven.	On je svestan svoje uloge i odgovornosti u grupi (razredu) i ima poverenja u svoje učenike, da će i oni, takođe, doprijeti grupi na uporediv način. Učenici imaju pravo da ih podučavaju dobri nastavnici, koji nadograđuju svoje znanje, koji su »u toku« s najnovijim nalazima.
12. Korist: Prvo dati, onda uzeti		
SRŽ VEŠTINE	KORISTI ZA NASTAVNIKA	UTICAJ NA POUČAVANJE
Podstaknuti korisnu upotrebu svih 11 socijalnih kompetencija. Ohrabrujuće razmišljanje o usklađenosti ličnih ciljeva sa ukupnom odnosno uzajamnom korišću.	Veće lično zadovoljstvo i poslovni uspeh jer svaka odluka zahteva zajedničku i pozitivnu korist.	Učenike pokušava naučiti sve što im je potrebno za život. Učenici nauče maksimizirati svoj potencijal. Nastavnik postaje savetnik za učenje, učenje je najvažnije, a ne poučavanje, a školovanje je sve češće partnerstvo i formiranje »ugovora« između nastavnika, učenika i roditelja.

Socijalne kompetencije utiču na radni razvoj nastavnika pošto oni preuzimaju sve zahtevnije zadatke, akumuliraju iskustva, obogaćuju praktična znanja, konsoliduju stare veštine i razvijaju nove za zahtevnije zadatke, za nove poduhvate, za odgovorniji rad, sve više i više kontrolišu nastavno okruženje, veštiji su u rešavanju i kontrolisanju složenijih, kompleksnijih problema itd. One, takođe, utiču na njihov lični razvoj jer ih podstiču da se promene u odnosu na rad, okolinu, učenike i same sebe, na način upravljanja emocija i ponašanja u njihovim međusobnim odnosima, njihovih vrednosti, njihove stavove o okolini, u povećavanje njihove unutrašnje motivacije itd.

Prema tome, možemo sažeti da savremeni nastavnik mora da razvije svih dvanaest socijalnih kompetencija koje se ogledaju u tzv. modernim veštinama koje očekujemo od nastavnika 21. veka (Watanabe-Crockett, 2017; Cox, 2016; Dunn, 2015):

- sposobnost prilagođavanja: u modernom, digitalnom dobu nastavnik treba da bude fleksibilan i sposoban za prilagođavanja i učenja upotrebe nove tehnologije, kritičkog i racionalnog korišćenja inovacija, koje mogu da promene način učenja učenika i način poučavanja nastavnika, što zauzvrat dovede do toga da zna na fleksibilan način ažurirati nastavne standarde;
- poverenje i samopouzdanje: svaki nastavnik treba da ima samopouzdanje i poverenje u samoga sebe, a takođe, mora imati poverenje u svoje učenike, roditelje i kolege. Samouvereni nastavnik inspiriše druge, a njegovo poverenje može pomoći drugima da postanu bolji;
- komunikacija: biti sposoban da komunicira ne samo s učenicima, već i s roditeljima i drugim nastavnicima. Činjenica je da je skoro svaki radni dan nastavnika namenjen komuniciranju s učenicima i saradnicima pa je stoga, neophodno da znaju razgovarati na jasan i koncizan način;
- timski rad i saradnja: nastavnik treba da bude sposoban učestvovati kao deo ekipe ili grupe. Kada on učestvuje kao deo ekipe, tada učenicima pruža bolje mogućnosti za učenje i zabavu. Integrisanje s drugim nastavnicima (takođe u praktičnom smislu) i rešavanje problema zajedno s njima dovede do uspeha. Na taj način stimuliše osećaj zajedničke i timske saradnje u svom razredu i u školi;
- kontinuirano učenje: poučavanje je proces sve životnog učenja. Nastavnik stalno uči. Svet se menja, zajedno s nastavnim programom i obrazovnom tehnologijom, stoga zavisi od nastavnika da to prati. Nastavnik, koji je uvek spreman na sve životno obrazovanje i usavršavanje, uvek će biti efikasan i uspešan;
- kreativnost: najefikasniji alat koji nastavnik može da koristi je njegova mašta. Nastavnik treba da bude kreativan i razmišlja o jedinstvenim i kreativnim načinima kako svoje učenike aktivno uključiti u učenje;
- liderske veštine: efikasan nastavnik je mentor i zna kako da vodi učenike u pravom smeru. Vodeća nit njegovog vođenja su primer i dobar uzor s kojima podstiče učenike i vodi ih na mesto uspeha;
- organizacija: savremen nastavnik ima sposobnost da organizuje i da se pripremi na nepoznato. On je uvek spreman za sve mogućnosti koje se mogu dogoditi u razredu. On može da predvidi određene situacije i uz dobru organizaciju, on iste usmerava ka pravom cilju;
- inovativnost: savremen nastavnik spreman je da proba nove stvari, sve od novih obrazovnih aplikacija do nastavnih veština i elektronskih uređaja. Biti inovativan znači ne samo probati nove stvari, nego takođe, učiti od svojih učenika, on zna stvoriti veze u stvarnom svetu i razvija inovativnost kod učenika, on ih uči da preuzmu rizik i da sarađuju;

- posvećenost/predanost profesiji nastavnika: savremen nastavnik treba da bude posvećen svojoj profesiji svesrdno što moraju takođe, osetiti i videti njegovi učenici;
- sposobnost upravljanja online ugleda: u digitalnom dobu, većina, ako ne svi nastavnici, online su, što znači da oni imaju »online ugled«. Savremeni nastavnici treba da znaju kako upravljati njihov online ugled i u koje društvene mreže mogu da se uključe. LinkedIn je profesionalna društvena mreža za povezivanje s kolegama, dok Snapchat ili bilo koji drugi sajt za socijalno druženje koje posećuju učenici, verovatno nisu najbolji izbor;
- sposobnost integrisanja: savremen nastavnik zna kako da u ovom digitalnom dobu pronade materijale, atraktivne za učenike i resurse koji će im biti od interesa. To znači da se mora redovno informisati o novim nastavnim tehnologijama i aplikacijama i pretraživati Veb i povezivati se s drugim nastavnicima. Od suštinskog je značaja da može uključiti učenike i brinuti se o tome da su časovi i dalje zanimljivi;
- razumevanje tehnologije: ne samo da mora nastavnik razumeti najnoviju tehnologiju, takođe, mora da zna koji digitalni alati su odgovarajući za njegove učenike. To je proces koji može potrajati neko vreme, ali će u velikoj meri uticati na uspeh njegovih učenika;
- znati kada se želimo »isključiti«: savremen nastavnik zna kada je vreme da napusti društvene medije i opusti se. Takođe, shvata da je stepen sagorevanja nastavnika visok pa je stoga još važnije, da uzme vremena za sebe. Takođe mora znati kada je vreme da se učenici »isključe« i uspore. On svojim učenicima svaki dan pruža vreme za odmor;
- sposobnost jačanja snage: nastavnik inspiriše, omogućava učenicima da kritički razmišljaju, inovativnost, kreativnost, prilagodljivost, omogućava im da mogu da rešavaju probleme, da se samoregulišu, samokontrolišu i vode. Omogućava im da razviju veštine koje su im potrebne ne samo u školi, već i u životu.

Sve meta-kompetencije »holističkog profesionalnog modela kompetencija« (komunikacija, samorazvoj, kreativnost, analiziranje, rešavanje problema) su konstitutivni elementi i uspešnog pedagoškog delovanja nastavnika. Pored njih, i akademskih, shvatanja nastavničkih kompetencija podrazumevaju i neophodne pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke kompetencije. Na osnovu toga, profesionalne kompetencije shvatamo kao mozaik niza različitih kompetencija u »stalnom međudelovanju« u cilju kvalitetnog obavljanja vaspitno-obrazovne delatnosti. Za pedagošku praksu učitelja posebno su značajna pitanja (koja zahtevaju i razvoj određenih kompetencija u procesu obučavanja) – šta poučavati (usvajanje specifičnih stručno-naučnih kompetencija iz akademske oblasti) i kako poučavati (pedagoško-psihološka i didaktička dimenzija poučavanja) (Blažič i Stanojević, 2014, str. 126-127).

3. Zaključak

Svaki nastavnik koji želi da bude lider efektivnog i efikasnog odgojno-obrazovnog procesa učenika treba postići visok stepen lične i profesionalne zrelosti. Savremeni nastavnik treba da bude inicijator promena, facilitator učenja, otvoren za promene, može se prilagoditi novim okolnostima, zna koristiti nove tehnologije na časovima.

Njegov osnovni zadatak je da se brine za stalno razvijanje kvalitete njegove: (a) profesionalne delatnosti, znači stalno usavršavanje i produblјivanje njegovog profesionalnog znanja, (b) briga za njegov lični razvoj i razvoj kompetencija posebno u oblasti komunikacija, informacione i komunikacione tehnologije, timskog rada i saradnje, organizacije itd. i (c) društveni razvoj što se ogleda u promociji i uvođenju interakcija između nastavnika.

Na ovaj način svaki će nastavnik moći da razvija svoju efikasnost, što uključuje samopoštovanje, potrebu za nezavisnošću, dostignućima, samoinicijativnosti, postavljanje visokih standarda za svoj rad, prihvatanje rizika, kvalitet međusobnih odnosa s učenicima, roditeljima i kolegama, koje će se odraziti na njegovom kritičkom razmišljanju (samorefleksiji) o njegovoj praksi i o kontekstu njegovog rada.

Literatura

1. Adler, E. (2014). Ključni dejavnik socialna kompetenca: kaj vse nam manjka in česa se lahko naučimo. Novi Sad: Psihopolis institut.
2. Blažič, M. i Stanojević, D. (2014). Ključne profesionalne kompetencije kao polazište i ishodište savremenih koncepcija obrazovanja učitelja. V: Denić, Sunčica (ur.). Savremene tendencije u nastavnim i vannastavnim aktivnostima na učiteljskim (pedagoškim) fakultetima: tematski zbornik, Vranje: Učiteljski fakultet. 2014, str. 122-141, http://eprints.ugd.edu.mk/10170/1/_ugd.edu.mk_private_UserFiles_snezana.veselinovska_Desktop_Zbornik%20Savremene%20tendencije%20-%20za%20autore.pdf, приступљено, 10.3.2018.
3. Boštjančič, E. (2011). Merjenje kompetenc: metoda ocenjevalnega centra v teoriji in praksi. Ljubljana: Planet GV.
4. Brečko, D. (2006). Razvijanje osebnega socialnega kapitala. Ljubljana: Planet GV.
5. Covey, S.R. (2000). Načela uspešnega vodenja, Ljubljana: Mladinska knjiga.
6. Cox, J. (2016). 15 Professional Development Skills for Modern Teachers, <http://www.teachhub.com/15-professional-development-skills-modern-teachers>, приступљено, 12.3.2018.
7. Dunn, J. (2015). The 16 characteristics of a modern teacher, <https://dailygenius.com/modern-teacher/>, приступљено, 12.3.2018.
8. Goleman, D. (2010). Socialna inteligencija: nova veda o odnosih med ljudmi. Ljubljana: Mladinska knjiga, Zbirka Ogledalo.
9. Ivanuša-Bezjak, M. (2006). Zaposleni največji kapital 21. stoletja. Maribor: Založba Pro-Andy, str. 55.
10. Kohont, A. (2011). Vloge in kompetence menedžerjev človeških virov v kontekstu internacionalizacije. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, str. 64.

11. Razdevšek Pučko, C. (2013). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola?, Didakta, letn. 22, št. 162 (apr. 2013), str. 8-10.
12. Rozman, U. (2006). Trening socialnih veščin. Nova Gorica: Educa, Melior.
13. Rutar Ilc, Z. (2010). Nove vloge učiteljev terjajo nove oblike usposabljanja, Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela, letn. 41, št. 6, str. 3.
14. Topping, K. et al. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept, V: Reuven Bar-On (ur.) in James D.A. Parker (ur.) The Handbook of Organizational Culture and Climate. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.
15. Watanabe-Crockett, L. (2017). 6 Essential Modern Teacher Skills and Why You Need Them, <https://globaldigitalcitizen.org/six-essential-modern-teacher-skills-need>, pristupljeno, 12.3.2018.

Jasmina Starc

A SOCIALLY COMPETENT TEACHER – LEADER OF A SUCCESSFUL AND EFFECTIVE EDUCATIONAL PROCESS FOR PUPILS

Abstract: *A socially competent teacher possesses the required knowledge, skills and methods that help them know how to act in various life situations, thus fostering their own personal growth and development as well as enabling them to empathize and feel with their students. Socially competent teachers are responsible and confident, they excel at public speaking, team work and communications, they are able to take initiative, think outside the box and understand other people's feelings. These characteristics rely on their developing social competence at a personal level, relationship level and broader social level, i.e. macro-level. A teacher can learn about and develop their own social competence by following three main steps: learning about themselves and accepting themselves as they are, focusing independently on the defined goal and developing and nurturing empathy for others. By developing social competence, the teacher becomes more congruent (which means authentic in their relationships with the pupils, speaking and behaving as they really are, and their words reflect accurately what they are experiencing without trying to affect the communication in any way), more open and trusting with their pupils, thus creating a stable climate that is conducive to empathy and acceptance of pupils as they are. As a result, teachers having developed social competence are gaining new knowledge and experiences, they are choosing didactic concepts of learning and teaching more freely and more independently, they are opting for methods, techniques and forms of work which allow them to change and recreate their attitude towards pupils, and are modifying the approach to work with pupils. This means that a teacher's social competence is obvious and clearly reflected in actual pedagogical processes and in the relationship between the person teaching (teacher) and the person learning (pupil).*

Key words: *social competence, socially competent teacher, pupil.*

Јелена ПРТЉАГА

Висока школа струковних студија за васпитаче „М.Палов“ у Вршцу
и Учитељски факултет Универзитета у Београду

Грозданка ГОЈКОВ

Српска академија образовања, Београд

ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈА УЧИТЕЉСКОГ ПОЗИВА КАО ФАКТОР РАЗВОЈА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА

Сажетак: *Питања квалитета образовања на свим нивоима последњих су деценија у средишту интересовања како професионалаца у образовању, тако и оних који доносе одлуке о овој сфери друштвене делатности, у европским оквирима, а и шире. Професионализација учитељске професије сматра се значајним фактором у контексту развоја квалитета образовања. У раду се методом теоријске анализе дискутује квалитет учитељске професије, при чему се професионализација овога позива, виђена као један од три основна концепта за ефикасан и професионалан развој учитеља, посматра из угла целоживотног процеса учења и развоја на личном, друштвеном и ужем стручном пољу, са ознакама могућности за професионално деловање у смеру критичкога, независног, те одговорног одлучивања и деловања. У овом смислу се као значајно дискутује питање филозофије образовања, као одреднице целокупног контекста; посматра се однос према знању у постмодерни и потреба да се питања професионализације сагледају у контексту тежњи ка превладавању плурализма циљева и метода, што се у реалности већ препознаје као карактеристика која значи окретање ка вредностима које задиру у суштину јединствености образовног система, а из личног угла као карактеристике које се рефлектују на идентитет и моћи расуђивања појединаца. Теоријски плурализам значајно је питање професионалних компетенција учитеља, које су део концепта кључних за њихов ефикасан и савремен професионални развој. А, практичан угао претходног иде до питања статуса учитељске професије и моћи коју професионалци поседују као резултат своје стручности и независности, уз припадајућу одговорност; реч је о високим стандардима компетенција и самоодређења у свим професионалним контекстима, као вредности која стоји изнад свих и сигурно крчи пут ка сигурнијем месту професије.*

Кључне речи: *професионализација учитељског позива, квалитет образовања.*

Увод

Иако данас, у време великих промена вредносног система у Србији, нисмо више сигурни у углед и друштвени статус професије учитеља, сигурно је да је квалитет образовања у тесној вези са професионализацијом учитељског позива, те се иста истиче као фактор развоја друштва и

појединца и сматра основном улогом учитељске професије у савременом друштву. Истраживања потврђују да развој ученичких постигнућа стоји у директној вези са процесима учења и поучавања, те су и образовни системи квалитетни онолико колико су квалитетни учитељи/наставници (Day, C. (2013), Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., Hopper, B., McIntyre, D., Maddock, M., Mukherjee, J., Pell, T., Rouse, M., Turner, P. i Wilson, L. (2006). Једнодушне су оцене у схватању да је учитељ резултат „кумулативне аутобиографије“, дакле, његових конструката, уверења и схватања личности/човека, учења, професионалног раста и развоја (ILO (2012), UNESCO (2005). Налази истраживања потврђују и да личност учитеља значајно детерминише стил поучавања, методе, однос према деци, климу у одељењу и исходе учења као факторе скривеног курикулума (Tatalović, Vorkarić, 2017). Полазећи од претходног, значајан је ефикасан професионалан развој учитеља, посматран из угла целоживотног процеса учења и развоја на личном, друштвеном и ужем стручном пољу, са ознакама могућности за професионално деловање у смеру критичкога, независног, те одговорног одлучивања и деловања. А, уз ово, назире се наговештај све већег значаја општег образовања, јер се од појединца већ данас очекује да влада што ширим спектром непредвиђених задатака, што за собом повлачи развој кључних способности, као што су способности аналитичког мишљења, тимског рада, самосталности, самоиницијатива која прати стручност и компетентност и друге личне компетенције (UNESCO (2005). Из угла учитељске професије ово значи и потребе да се на идеал критичког размишљања гледа из угла формулације "American Philosophical Association.", за који Фационе (Facione, према: Gojkov, 2012), сматра да скреће фокус од критичког размишљања, као процеса, ка критичком мислиоцу као особи и наглашава потребу за развојем критичног мислиоца кога карактерише *радознаост, добра информисаност, проверљивост разума, отворене мисли, флексибилност, поштено размишљање у евалуацијама, поштење у суочавању личних предрасуда, обазривост у доношењу одлука, воља за поновним разматрањем, јасноћа у питањима, ред у комплексним стварима, марљив у тражењу релевантних информација, одговоран у разврставању критеријума, фокусиран на истрагу и упоран у тражењу решења која су исто толико прецизна за субјекат, као и за околности дозвољавања истраживања*. А, ово из угла професионализације учитељске професије и квалитета образовања, наглашава једну од значајних ознака времена, односно, његову потребу, коју морају високо изграђену имати најпре ученици, а онда је временом стећи они које они поучавају. Ову потребу намеће један од јасно наглашених предзнака времена у коме смо – постмодерна –, а то је све јаче превладавање плуралности, као карактеристике која се одражава на идентитет и моћи расуђивања појединца, а онда и на циљеве и методе у образовном систему, те се критичко мишљење и критички мислилац као способност/ компетенција истиче у први план, као део кључних компетенција и обавезни део самоодређења, чиме се осигурава независност и подразумевана стручност у свим професионалним контекстима, а тиме и место професије учитеља..

Потребе друштва које учи – изазов и неопходност професионализације учитељског позива

Утисак је да данас постоји сагласност око тврдње да се од образовања очекује екселентност (знања), елитизам, унапређивање технологије и производње, очекује се и персонални развој, хуманизација односа, толерантност, интеркултуралност, са подразумеваним способностима: критичност, креативност, толерантност, иновативност... За претходно могло би се рећи да је упитно како би се из угла појединца могли ови захтеви посматрати, али упркос (не)хуманим захтевима, чини се да се у већини земаља наглашава потреба да се одговори потребама »друштва које учи«, јер то су циљеви које је зацртао свет рада, односно капитала. Аргументи за ово налазе се у документима која чине програмске оквири у којима се не осећа улога образовања у смислу трагања за разумевањем смисла и циља живота, спремност за »ношење« са неизвесношћу и нејасноћама, помоћ појединцу да види шта треба да буде и како треба да живи - не мисли се овде на практичну корист, која је споредни ефекат (Gojkov, G., Grandić, R. i dr. (2008). Из претходног да се закључити да се у савременом свету, технолошки оријентисаном према образовању, све више односимо утилитаристички, прагматично, што подстиче сумњу да су прокламоване вредности у вези учења и образовања уопште, идеализовано конципиране, тако да само звуче хуманистички, могло би се рећи утопистички, јер су без пратећег контекста којим би се могле остварити, или, бар, не да имају могућности да се знања стичу и вештине примењују у циљу хуманистичких циљева. Стварност указује да им је сврха умножавање знања ради увећавања светског капитала, претварајући тако учење и знање у инструменте политике и економије. Знање се тако лишава урођеног достојанства и самосвојности. Зато су за реформске токове, у којима смо, значајне дискусије о претходним питањима и потреби за чврстом стајању на тлу, као и о суочавању са разликама у аксиолошким системима земаља које копирамо, а ту су и курсеви о утицајима претходно кратко скицираног контекста на формирање циља васпитања и утицај овога на формулисање наших педагошких и дидактичких ставова о овим питањима, иако је све мање стручног консензуса о бројним питањима из овог домена.

Када дођемо ближе компетенцијама оних који ће васпитавати друге (учитељи, васпитачи, наставници), ситуација се тек тада усложњава. Пажња ће се посветити онима који су директно везани за професионализацију учитеља, који треба да буду високо стручни, јер се професија све више налази у позицији да треба да балансира у контраверзним захтевима, као што је питање циља васпитања и образовања у коме је однос социјализације и персонализације опозитан, око кога постоји сагласност педагога да он треба да супсумира основне друштвене потребе, а у пракси се од учитеља очекује да оксиморонски однос превазиђе и усагласи их. Ова контраверза – социјализација - персонализација, само је једно од питања које траже изузетну образованост у смислу доброг познавања филозофских

основа образовања, која је у позадини педагошко-дидактичког клатна које се с' времена на време помера у једном, односно другом смеру у зависности од филозофских, у последњем таласу, чак и од метанаучних промена и филозофије науке и промена у схватању функције и карактера знања (шире видети: Gojkov, G., 2012). Тако да је за учитеље значајно да иду корак, два дубље и у познавање извора промена које на крају допиру и до учионица. За исте значајно је познавање историјских токова промена у метанаучним педагошко дидактичким струјама, а ово је очито на примеру екстремних покушаја индивидуализације или заснивања васпитања само на социјализацији, који су у прошлом веку истакли само међусобне разлике, а питање њиховог приближавања остало је и даље исто удаљено од решења (Н. Поткоњак, 2005, Gojkov, G., 2012). Савремени свет рада очекује од образовања да их приближи, ако не сасвим помири, а ово од оних који су у образовању, дакле од учитеља очекује скоро немогуће, а њихову улогу чини све изражајнијом и значајнијом. Дакле, комплексност питања о којима се у овом тексту говори намеће потребу за јаким професионализацијом учитељског позива, из које се као прво, намеће питање којим педагошким струјама треба да се учитељи руководе у постиндустријском времену, обележеном наглим развојем знања и науке, које у времену све бржих промена, са све више неизвесности, ризика, оставља професионалцима слободу, а са њом и одговорност у одговору на питање како образовати појединца за непредвидиву и неизвесну будућност, како би он успешно остварио професионалне, грађанске, породичне и друге функције. Плуралност, као предзнак заснованости педагошке праксе на различитим теоријама васпитања, препознаје се као окретање ка вредностима које задиру у суштину јединствености образовног система, а из личног угла као карактеристике које се рефлектују на идентитет и моћи расуђивања појединаца.

Плурализам као део контекста професионализације учитељског позива

Из угла професије учитеља, теоријски плурализам је значајан део концепта кључних компетенција за њихов ефикасан и савремен професионални развој. А, практичан угао претходног, иде до питања статуса учитељске професије и моћи коју професионалци поседују као резултат своје стручности и независности, уз припадајућу одговорност; реч је о високим стандардима компетенција и самоодређења у свим професионалним контекстима, као вредности која стоји изнад свих и сигурно крчи пут ка сигурнијем месту професије.

Дакле, суочавање са променама у савременом свету предуслов је развоја, а стандарди успешности сваким даном постају и за учитеље све сложенији. Упоредо са порастом очекивања окружења од учитељске професије расте и његова слобода избора, али и одговорност у свим педагошким подручјима. Како се «опремити» за ефикасно педагошко функционисање? Савремени педагози говоре о читавом сету компетенција као неопходном услову за постизање остварења. Компетентност и њене уже области само-

компетенција и социјална компетенција, сматрају се кључним способностима у питањима остварења појединца у личном и социјалном животу, а из угла плуралности педагошких теорија и професије учитеља исте добијају посебан значај.

Многи педагози се слажу да педагошке теорије данас нуде само елементарне идеје за решавање проблема савременог човека и друштва, дакле, сматра се да ни једна од њих није довољна да се на њој гради циљ васпитања, али исто тако сматрају да се у потпуности не могу ни одбаци-ти, те се отуда на теоријској сцени Европе, а то даље значи и у пракси наилази на плурализам теорија (Gojkov, G., 2008, Šerić i J. Kalin (Ur.)/2017.). Циљеви се посматрају као стратегије које користи ауторитет ради контроле над другима, јер васпитање према унапред задатим циљевима значи потчињавање неком вредносном систему, које обезбеђује могућност репресије над другима. Тако постмодерна, одбацујући универзалне норме и принципе и настојећи да разгради све системе, уверења и порицањем могућности истине или извесности, отвара питање признавања легитимности вишеструких перспектива и сталног преиспитивања идеја, као и питање идеје универзалних и апсолутних истина у односу на које се могу оправдавати одређене функције васпитања. Иза овога отвара се суштинско питање филозофије васпитања данас: која филозофија васпитања стоји у основи овога, или какви су циљеви васпитања у филозофији посмодерне? Питање на које учитељи у пракси не могу да чекају на одговор. У педагошкој теорији, по правилу, овде пут завршава, осим ако не сматрамо као сагледавање циља васпитања изјаве да је већина теорија васпитања усмерена ка развоју толерантних, праведних, рационалних, практичних или аутономних индивида, које су истовремено и продуктивни у професији којом се баве, компетентни и информисани грађани и сналажљиви делатници способни да овладају комплексним и променљивим социјалним, политичким и економским окружењем (Gojkov, G., 2008, Šerić i J. Kalin (ur.),2017). Питање, које се иза овога поставља је како различите педагошке теорије интерпретирају овако широке циљеве и ипак, остаје као најзначајније уверење да је потребно поставити и питање какве филозофије и идеолошке основе стоје у њиховој основи или да ли оне све сагласно тумаче питања циља. Иза претходног, значајно је да је све више критичко мишљење на самом врху листе дидактичког концепта оспособљавања учитеља данас, те да се, ослањајући на еманципаторну епистемологију, (Paul/Elder,2003, према: Kruse, O., (2011), Gojkov, G. (2008) односи на аспекте самоуправљања и саморефлексије размишљања, у зависности са праћењем интелектуалних норми и претпостављајући владање строгих критеријума квалитета, води до делујућих способности у комуникацији и решавању проблема и до трајне обавезе да се урођен егоизам, односно групни егоизам превазиђе. (Paul-Edler, op. cit., према: O.Kruse,op.cit.). Зато Paul/Elder наглашава критичко мишљење као значај мерила квалитета у образовању. У ситуацији плурализма циљева и метода у актуелним педагошким приступима без критичког промишљања тешко да би се могао

наћи оквир за еклектицизам, тј. за оно што сматрамо под имплицитном педагогијом свакога ко се прихвати позиције да подстиче развој младих. Професионализација, поред широког општег и педагошког образовања, данас је, а и у будуће ће бити, један од три основна концепта за ефикасан и професионалан развој учитеља, а посматрана из угла целоживотног процеса учења и развоја на личном, друштвеном и ужем стручном пољу, са ознакама могућности за професионално деловање у смеру критичкога, независног, те одговорног одлучивања и деловања, иста је простор који, поред претходно поменутог, подразумева зрелу личност и добро опремљену компетенцијама за време, које очекује стабилност у трагању за идентитетом и моћи расуђивања у комплексном контексту несигурности и непредвидивости и трагању ка сигурном путу у све неизвеснијем свету (Gojkov, G., 2008), Gojkov, G., Grandić, R., Milutinović, J., Negru, A., Paser, V., Stojanović, A. (2006).

За наслов, о коме се овде говори, значајна је напомена да критичко размишљање није само научна, него и друштвена потреба. Има когнитивне, методолошке, етичке, социјалне и емотивне односе (Gojkov, G., Grandić, R., Milutinović, J., Negru, A., Paser, V., Stojanović, A. (2006). Не може се развити одвојено од личности, која треба да га практикује. Критично размишљање је шире схваћено, него појам "научно размишљање", иако се оба појма у науци често користе као синоним. Критичко размишљање је изван тога и значајан циљ образовања је у томе да се развија кроз разне облике свесног утицаја на квалитет размишљања, самосталност доношења одлука и рационалност деловања. Полазна тачка критичког размишљања треба да се налази већ у првим разредима основне школе (Kuhn 2005, према: Gojkov, G., 2007). У дигиталном добу ученици имају велике могућности за развој интелектуалне аутономије, на којој посебно инсистира еманципаторна дидактика, а за коју се нашло доста подршке и у Европском квалификационом оквиру (European Commission, 2012), који пружа легитимацију да се курикулуми децидирано усмере ка образовању критичког размишљања. Али, нажалост, не и гаранције да ће се оно развити, јер је за неговање критичког мишљења неопходна дидактичка подршка која погодује подстицању интелектуалне аутономије ученика. А, за учитеље ово значи више шанси за њихово размахивање интелекта, креативности, али и знања и црта личности које су неопходан оквир за креативност, критичко мишљење... Личност учитеља значајно посредује примени трансверзалних компетенција којима располаже, као и самом професионалном статусу (Fuller, C., Goodwyn, A. i Francis-Brophy, E. (2013). Tatalović, Vorkapić, 2017). Трансверзалне или међупредметне компетенције за целоживотно учење сматрају се круцијалнима за имплементацију друштвених циљева (као што су „учити како учити“, одрживост) које су важне за све појединце (Rieckman, 2012).

Нови задаци, знања, улоге и компетенције учитеља нужно захтевају васпитање и образовање за одрживи развој и мењају „слику класичног одељења“. Налази истраживања у којима су испитаници били студенти на факултетима и Високим школама у Србији (Gojkov, G., 2008) говоре о

томе да су домети дидактичких стратегија и метода из угла коришћења савремене ИКТ технологије у раду са ученицима још недовољни, посебно ако се посматрају из угла доприноса интелектуалној аутономији, а управо би ту могле бити најефектније, најрационалније и најекономичније искоришћене. Дакле, ИКТ технологија је само одлично средство, помоћ учитељу у подстицању ученика да развију критичко мишљење, науче технике метакогниције и остваре веће домете интелектуалне аутономије, а ово, разуме се, очекује од учитеља да и сам буде на нивоу захтева које од њега савременост очекује и којим ће да брани свој професионални интегритет, а професионализмом и професионални статус професије учитеља, кога само мањкавост у помињаним аспектима, као и онима који овде нису дотакнути, може да доведе у питање.

На крају још неколико значајних питања: колико се екселентност учитељске професије поспешује стандардима; које су кључне компетенције за учитеље у области наставе; колико оваквих компетенција треба да подржи иницијалан, које и колико континуирани професионални развој, да би се постигла очекивана екселентност професије учитеља; који би програми, промоције и провере могли ово да поспеше...? Или да се питање постави више отворено: могу ли се стандардизовати компетенције учитељске професије и докле сеже њихова ефикасност...? А, учитељска професија која подразумева потребу ка елитизму у смислу врхунског ангажовања у подизању својих остварења носи у себи и питање: који су индикатори постигнућа изванредности, докле иде изванредност појединаца, да ли постоје критеријуми за изванредност, да ли их је могуће одредити, или да ли их је потребно одређивати, чак, предвиђати. Ово последње је једно од питања о којима се данас све више у Србији дискутује, или требало би да се дискутује, и не само код нас, него и шире, јер се све више говори о стандардима постигнућа који собом могу да донесу и нешто што би се косило са изванредношћу и у крајњем исходу и са професијом учитеља, његовом суштинском карактеристиком, тежњом за самоостварењем и подстицањем ученика на исто, указују на то да тачке које значе постизање изванредности постигнућа не могу да се одреде, посебно не као стандарди учитељске професије. Циљеви постизања изванредности су индивидуални и предвиђају се за даљи појединачни развој, али стандарди компетенција, овакви какви су, подразумевају нешто друго; односе се на критеријуме за квалитет по којима сваки даљи појединачни развој може да се процени у погледу остварења циљева, при чему није свака компонента од користи (може чак и да штоди) и није сваки мотивишући, јер комплексност мотивације и педагошке ефикасности не може се сабрати и обезбедити пописом стандарда. Педагошки рад је високо професионална активност, која без изузетне посвећености не може дати квалитетно образовање. О овоме се претпоставља да воде бригу они који су задужени за иницијално образовање учитеља, али се очекује да и ништа мање не брину они који су одговорни за стварање услова за целоживотно образовање учитеља.

У Европи (Aškerc, K. (2013), Marentič Požarnik, B. Puklek Levpušček, M. (2002), Marentič Požarnik, B. (2009) Razdevšek-Pučko, C., Rugelj, J. (2006). Peklaj, C. (2006), Пеклај 2007), већ дуго се о претходним питањима расправља (ENQA, 2007, 2008), European Commission (2008, 2012) и истиче "институције би требало да обезбеде да њихови поступци запошљавања и именовања укључују начин да се увери да све ново особље има најмање минимум потребног нивоа компетентности" (ибидем). Али, исти извори наводе да на питање, које су кључне компетенције у области наставе, није лако одговорити. Сматра се, наиме, да је концепт професионалних компетенција тешко разјаснити и да се може лако злоупотребити или превише поједноставити, што може бити корисна полазна тачка за размишљање и планирање професионалног развоја, али и прилика са симплификацију и злоупотребе. Без уласка у контроверзу због злоупотребе и сувише уских концепција, довољна је за размишљање Вајнертова констатација која наглашава сложеност надлежности кроз чврсту повезаност спознаја, вештина и ставова / вредности, те би се компетенције, као "вишеслојни сложени системи знања, веровања и акционих тенденција који су конструисани од добро организованих домена специфичних експертиза, основних вештина, генерализованих ставова и конвергентних когнитивних стилова" (Veinert, 2001: 53) могле посматрати само генерално и холистички, јер су све једнако важне. Учитељска професија не трпи сужавање компетенција на професионалне вештине (бихејвиористички приступ, Kotnik, R., 2006).

Поменути и други покушаји (Gojkov, 2012) да се направе спискови компетенција имали су, углавном, циљ да подрже иницијалан и континуирани професионални развој, да утичу на наставу и учење, да промовишу програме помоћи наставницима/учитељима да у синергији са њиховим другим улогама - истраживачем, администратором, консултантом... (Baume, D., 2008) усавршавају општа знања, педагошке поступке, професионалне вредности, које уз безброј других чине корак ка елитизму учитељске професије, који се легитимише: *способношћу размишљања и учења из искуства; радозналост и сумња, способност холистичког размишљања у контексту, позитивно размишљање, одржавање интегритета, стрпљење са собом и другима, социјална компетенција: способност комуницирања, остајање иза (посматрати и слушати уместо говора), отворити простор за ученике, сарађивати са "тешким" људима, предметно знање; исто тако историјско знање, знање о границама и везама своје дисциплине са другима..* (Šepić, R., Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D., Anđić, D. i Skočić Mihić, S. (2015).

Намерама ка подстицању иновација и промена у настави, могу чак и више помоћи организовање конференција и истраживања на ову тему, додељивање награда за изузетну наставу и уградњу у систем промоције и акредитације и подршке у стварању што бољег "наставног портфолија". Коначно, организација висококвалитетних семинара за побољшање наставе и учења, нарочито за учитеље на почетку своје каријере, важна је као и

центри за оспособљавање и запошљавање стручњака који организују ову обуку као своју основну одговорност (Peklaj, С., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčić Zuljan, M. i Ajdišek, N. (2009. Можемо очекивати повољне промене у правцу изврности у настави када цела образовна политика буде ово подржавала не само декларативно, него делима. Тако да би учитељи требали бити пример професионалне изврности коју, како Монтеиро (Monteiro, A. R., 2015) истиче, треба схватити као изузетно остварење споја квалитета, вредности и знања.

Закључак

Професионалне компетенције учитеља рефлектују се на идентитет и моћ расуђивања ученика и иду до питања статуса учитељске професије и моћи коју професионалци поседују као резултат своје стручности и независности, уз припадајућу одговорност; реч је о високим стандардима компетенција и самоодређења у свим професионалним аспектима, као вредности која стоји изнад свих и сигурно крчи пут ка сигурнијем месту професије.

Литература

1. Čepić, R. i J. Kalin (Ur.), (2017), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str.87-118). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci (hrvatsko izdanje).
2. Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D., Anđić, D. i Skočić Mihić, S. (2015). Considering Transversal Competences, Personality and Reputation in the Context of the Teachers' Professional Development. *International Education Studies*, 8(2), 8–20. doi:10. 5539/ies. v8n2p8
3. Day, C. (2013). Teacher Quality in the Twenty First Century: New Lives, Old Truths, U Z. Xudong i K. Zeichner (Ur.), *Preparing Teachers for the 21st Century*. (str. 21–39). New Frontiers of Educational Research: Springer- Verlag Berlin Heidelberg.
4. European Commission (2012). Supporting the teaching professions for better learning outcomes. Commission Staff Working Document-Accompanying the Document: Communication from the Commission-Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes (SWD (2012) 374 final). Dostupno na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF> Pristupljeno 20. 02 2017.
5. Fuller, C., Goodwyn, A. i Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: professional identity and status. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(4), 463–474
6. Gojkov, G. (2008), *Skica za portret efikasnog univerzitetskog profesora (Schiză pentru portretual profesorului universitar eficace)*, Educația – Plus nr.

- 7/2008. ISSN 1842-077X, Editura Universității »Aurel Vlaicu«, Arad. Facultatea de Științe ale Educației și Asistență Socială.
7. Gojkov, G., Grandić, R. i dr. (2008), *Kompetencije učitelja i vaspitača*, Vršac, VŠSSOV »Mihailo Palov« ISBN 978-86-7372-102-6, CIP 371.134 (082), COBISS.SR-ID 236492039
 8. Gojkov, G., Grandić, R., Milutinović, J., Negru, A., Paser, V., Stojanović, A. (2006), *Ciljevi – kompetencije učitelja i vaspitača*, VŠV, Vršac 2006. 371.13, 124 str. (7-58.), ISBN 86-7372-057-5, COBISS.SR-ID 209979339
 9. Gojkov, G., (2012): *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija budućih učitelja*, Pedagoška praksa i razvoj kompetencija budućih učitelja, studenata budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji, urednici: M. Valenčić-Zuljan...(et.al.); Vršac, Vaspitačka škola »M. Palov«, (Ljubljana: Birografika Bori)-149 str; (13-51), ISBN 978-86-7372-143-9, COBISS.SR-ID 271222535.
 10. Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., Hopper, B., McIntyre, D., Maddock, M., Mukherjee, J., Pell, T., Rouse, M., Turner, P. i Wilson, L. (2006). *The Status of Teachers and the Teaching Profession: Views from Inside and Outside the Profession*, Interim Findings from the Teacher Status Project, University of Cambridge and University of Leicester, The Chancellor, Masters and Scholars of the University of Cambridge 2006,
 11. ILO (2012), *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*. Geneva: International Labour Organization–Sectoral Activities Department. Dostupno na: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/ector/documents/publication/wcms_187793.pdf, Pristupljeno: 19. 03. 2018.
 12. Kruse, O., (2011), *Kritično razmišljanje u znaku Bologne: Retorika i realnost*, u: Monika Rumler, Neue impulse in Hochschuldidaktik, Berlin,
 13. Lyotard, J.F. (1993), *Das postmoderne Wissen*, Wien, Passagen [Original, 1979]
 14. Monteiro, A. R. (2015). *The Teaching Profession Present and Future*. Springer: Cham Heidelberg New York Dordrecht London.
 15. Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčić Zuljan, M. i Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete
 16. Potkonjak, N. (2007), *XX vek ni vek deteta ni vek pedagogije*, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine.
 17. Tatalović Vorkapić, S. (2017). *Osobine ličnosti i profesionalne kompetencije hrvatskih i slovenskih učitelja*. U R. Čepić i J. Kalin (Ur.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str. 67-86). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci (hrvatsko izdanje).
 18. UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO. Dostupno na <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>, Pristupljeno 15. 03. 2016.

PROFESSIONALIZATION OF A TEACHER CALLING AS A FACTOR OF EDUCATION QUALITY DEVELOPMENT

Abstract: *The issues of quality of education at all levels have in the last decades been in the centre of attention of both professional working in education and policy makers, i.e. those who make decisions in this sphere of social activity in the European framework, and broader. Professionalization of the teacher profession is considered a significant factor in the context education quality development. Through the method of theoretical analysis the paper discusses the quality of a profession of a teacher, while professionalization of the calling of a teacher, seen as one of the three basic concepts for efficient and professional development of a teacher, is considered from the angle of the process of lifelong learning and development at personal, social and narrower professional field, with the signs of possibility for professional action oriented towards critical, independent and thus responsible decision making and work. In this sense the issue of philosophy of education, as a determinant of the whole context is discussed; the attitude towards knowledge in postmodernism and the need to consider the questions of professionalization in the context of strivings for overcoming the pluralism of aims and methods is discussed, which has already been acknowledged as a characteristic of educational systems, implying a shift to values permeating the essence of the uniqueness of educational system, as well as characteristics which from the personal angle are reflected to identity and power of individual's reasoning, Theoretical pluralism is an important issue of professional competencies of a teacher, which are a part of the key concept for their efficient and modern professional development. Furthermore, the practical angle of what has previously been said reaches the issue of the status of teacher profession and the power professionals have as the result of their expertise and independence, along with the responsibility that goes with it; this is about high standards of competencies and self-determination in all professional contexts, as a value which stands above all and certainly paves the way to more certain place of the profession.*

Key words: *professionalization of teacher calling, quality of education.*

РАДНО ВАСПИТАЊЕ – УЧИТЕЉ – УЧЕНИК

Сажетак: *Храм духа и ума, школа има посебан значај у неговању радних навика и смисла за одговорност. Врело креативног делања и достизања највиших духовних моћи, примордијално садржајно-образовна и едукативна категорија, рад је у најчвршћој спреси са учењем, мотивацијом и еланом.*

На примерима из живота и естетске стварности, учитељ указује на вредности рада, задобија и прилагођава васпитанике на живот испуњен обавезама. Наставна сврха је постигнута, ако се рад схвати као задовољство и чинилац људске среће.

Радно васпитање младог човека привикава на лакше савладавање тешкоћа и боље подношење телесних и интелектуалних неугодности.

Кључне речи: *рад, васпитање, учитељ, васпитаник, навике, пожртвованост, знање, умеће.*

„Омега тачка“ према којој све „конвергира“, рад је универзална основа друштва и највише оправдање живота. Као геометријско место свих човекових стремљења, сам бит живота, рад се сматра оцем и мерилом цивилизације. Од рада зависе производи добара и услуга и, узев с оне стране његове нужности, потребе за припадањем и љубави, за образовањем, поштовањем и самоостварењем, за мирнији, лепши, срећнији и друштвено виши живот. У њему се остварује људска слобода, праведније друштво и креативност. Захваљујући раду, као „вечито природној нужности“, човек се ослободио свега што је приземно, непрецизно и детерминисано.

Радно васпитање доводи рад у везу са игром. У самој ствари, радна активност се није могла дистинговирати од игре, као радње која за циљ има саму себе. Заправо, што се иде дубље у праисторију, слободан рад се по обличју и садржини све више приближава прапочетку: игри и задовољењу, преплитању с игром и активностима религиозног и забавног карактера.

Игра се непрекидно инкорпорира и смењује са радом, неретко узима као вид сасвим сериозног делања. Старија од рада, она може имати разноврсне ефекте. Самосврховита, неусмерена на један циљ или на материјализацију психофизичких снага, игра се обавља из задовољства или ради задовољства. Без намере да стварно изведе једно дело, произведе добро или оствари једну замисао, усмерена према унутра, игрању, а не резултату, она нуди делатно одахнуће, уживање и слободу, изазива осећање које доводи до опијености и заноса каквих у раду нема, а чиме се и објашњава њен значај за лепоту човековог живота.

Игром, као видом рада, човек се брани од озбиљности и свих притисака живота. Homo faber није одвојен од homo ludens. Homo је, у ствари, биће игре. Спорт и разне гимнастичке вежбе на које живот не приморава, удаљени од сваке невоље, доказ су да се људи с урођеним нагоном за покретљивошћу и радиношћу, не желе ослободити физичких напора, те да је игра комплементарна копија каквог озбиљног рада. Радиност која укључује играчке сегменте и која, захваљујући томе, поприма стваралачки карактер, на супрот игри, материјализује ствари и преобликује их у употребну вредност. Игра се не намеће као физичка неуклоњивост или уобичајена обавеза која не „прикрађује“ (напротив „задржава“) време. Удео игре у раду – која није рад, али је, као и он, вид, дакле, активност – ваља схватити еластично.

По природи ствари, васпитање подразумева интелектуални и физички рад. Као духовно продуктивна грана, рад захтева виши степен апстрактне интелигенције, умне и психичке снаге, оштрину разума, моћ суђења, критичку будност, довитљивост, постојану пажњу, хладнокрвност, школско образовање, искуство, нешто од световне аскезе и друге дарове. Задовољавајући неке „више“ потребе, уживајући већи углед од мануелног, он се третира као привилегија виших група људи.

Интелектуалци и мислиоци од позива своје идеје и осећања упреху у један идеал. Неуморни стваралачки дух и исполинска прегнућа, покрећу свет за један мрављи корак, простиру идеје које заре као блесак муње; стварају продукте који дају златне плодове.

Научни позив спада међу најузвишеније човекове смислене делатности. На науци као објективном и методски изведеном значењу и напору да се направи тачна слика, револуционисане су производне снаге и базирана индустријска цивилизација. Благодаревши том хуманом капиталу, овладало се неслућеним физичким и биолошким спознајама које управљају планетом Земљом.

Знати и умети скоро никад немају границу; увек може више и боље. Ниједан успех не треба узети као савршен или као последњу реч духа. Човек је позван да ради на проналасцима за вођење великих и разгрананих послова на широкој основи, на стварању нечег узвишеног и на усавршавању света. Добročинитељства: корисни предмети, учвршћивање добра, постигнућа која пружају другоме руке преко распона столећа изискују упрезање снаге и племенит напор духа. Ублажавање људских страхова и лутања, отклањање патњи и страха, препречавање пута злу, побеђивање болести, све што показује да за човека има трачка наде, плод су жеђи и жудње за исконским идеалима и за све новим и новим видцима.

Уметници су најзапаженији радници у систему створених и признатих вредности, то јест култури као основној манифестацији сваког друштва. Да је у питању крајње одговоран и озбиљан рад, налазимо потврду код самих књижевника. „Бављење поезијом је бесмислено“ – каже Пушкин – „ако се песник клони рада.“ Рембо каже: „Рука с пером вреди колико и рука за плугом“, а Бора Станковић: „Лакше је узорати бразду

него написати једну реченицу.“ Хајне је мученички писао своје стихове, а Толстој своју прозу. „Енергијом коју сам уложио пишући своје књиге могао сам да освојим свет“, јадао се један књижевни посленик.

Прикован целим бићем за своју страст као за крст, књижевни стваралац се, заправо, бави једним бизарним занимањем које, изгледа, нема себи еквивалента. „Дикенс је изашао из кабинета обливен сузама, јер је умро јунак његовог романа. Флобер се и сам разболео када је при описивању мука Еме Бовари, која се отровала, осетио слично стање. Пушкин је писао: Сузе ме обливају над оним што сам измислио“ – документује Тимофејев.

Куриозитет је у томе што уметнички рад као стварање нечега из себе, нечег живог као куцање срца, изискује живот сведен на аскетско испосништво, пун одрицања, жалости, немира и патњи. Многи уметници беху осуђени да живе једним пустим животом. Стога се рекло да је „долина плача“ уметничко родно и радно место.

Уметников „суров рад слободе“ јесте у томе да му понекад његово дело – и онда када зрачи својим чистим сјајем – доноси разочарања и муке достојних сажаљења (Де Сико).

Телесни рад у којем претеже моторна компонента, у неку руку је и умни, јер ум управља покретима. Не постоји никаква делатност, никаква радња без учешћа рефлексије. Мисао прати рад као што варнице прате рад ковача. Активност која не троши физичку снагу квалификује се као забављање, а не као тврдоћа и мука. Сваки рад је тегобан и непријатан, речено Кантовим језиком. У више прилика, то није позив, већ клетва и казна.

Бављење тешким радом, који сам по себи не оплемењује (рад на отвореном простору, у природи), јесте знак „здраве крви“ и честитог карактера.

Човек је у непрекидној интеракцији са природом „да не би умро“. Земља у вишеструком значењу речи (њива, животни простор, копно испод ногу, светиње, умотворине и рукотворевине, ћивоти и гробови, историја) присиљава на рад и његову поделу. Као добра мајка, она засипа плодовима, који тако рећи зрели падају у руке. Но у њој, по изразу мудраца, више јаловине; разривена је, жбуњем, коровом и трњем обрасла.

Џон Лок пише. „Рад, дакле, даје земљи највећи део њене вредности. Јер би без њега једва била нешто вредна. Јер у коликој ће мери вредности сламе, хлеба, јутра пшенице бити већа од приноса с комадима коликогод квалитетне необрађене земље, зависи од рада. Наиме, учитељ ђацима говори: у цену хлеба који једемо не смемо урачунати само напоран рад орача, косца и вршача или зној пекара, него исто тако и рад оних који су кротили волове, ковали железно, у каменолому вадили камење, секли стабла и обрађивали их да бисмо их могли употребљавати за изградњу плугова, млинова, пећи и многобројног другог оруђа неопходно потребно као његов резултат. Природа и земља дале су само готово безвредне сировине.”

Почетак поделе рада везује се за земљорадњу која се појавила најмање 10.000 година пре Христа. Дарежљивост земље је значило економско откриће. Наиме, човеково настојање да од природе преотме храну, одећу и

нађе себи заклон (за шта се везује појам културе у њеном рудиментарном облику), једно је од најприроднијих, најчистијих, најкориснијих и најплеменитијих занимања. Свети Августин истиче да човек који ради на њиви духом присније општи са природом и космичким творачким снагама. По њему, бављење само духовним радом знак је лењости, док је рад на пољопривреди „најчистији од свих уметности“. Респектујући начело да је рад врлина, сељак васпитава свој пород да ради, да стиче и чува оно што је стекао на њиви под летњом жегом и изложен (не) наклоностима поднебља.

Изузму ли се посебни случајеви, постоји чврст основ за тврдњу да је рад повољан за човеково здравље. „Дах наших плућа, крв наших вена“ (Е. Зола), он изазива читав низ централних, периферних и општих промена у организму. Узев у биолошко-хигијенској сфери, стављање у покрет духовних и физичких снага обезбеђује нормалан телесни развој човека као живог бића у целини и сваког органа посебно; одржава крепкост, јача моторику, издржљивост и општу функционалност. Теретни посао повећава способност, чини живот снажнијим, једријим и успешнијим. Радом се организам развија, функције се изграђују, повезују и челиче. Физички радник је виталнији, здравији, морално јачи; и он не пати од несанице, бледила, слабуњавости или од слабог апетита. Све и да се хоће, не могу се одбацити разложне речи владике Николаја: „Физичко васпитање је једна заблуда нашег времена. Док је природни физички рад заузимао место физичког васпитања, дотад су поколења била здрава и снажна. Откад је заведено вештачко физичко васпитање, то јест бескористан спорт, здравље и снага су у наглом опадању.“ Искрено одани послу, јапански радници у просеку најдуже живе на свету.

Не треба сметнути с ума да прекомерно тежак рад поткопава здравље и доноси опасности у виду физичких патњи.

Чисто механички рад, осим телесне снаге, даје самопоуздање, јача жиле ума и осећања, развија диспозиције, енергију, понесеност, осетљивост и наслеђене потенције, дисциплинује и учвршћује. Телесно-кинетичка интелигенција подстиче активност, трезвеност и памет.

Физички рад је, пише Ж. Фридмен, аутор књиге *Куда иде људски рад*, „школа карактера и одлучности“. Физичко напрезање, мишљење је многих, јача карактер који све ломи и савлађује готово све препреке, често је оличење сурове борбе човека и материје која му супротставља своју инерцију, а понекад и своје тајанствене и узнемирујуће ћуди.

Вештина покретања и коришћења тела, психомоторна координација, подстичу моћ логичког расуђивања и разборитост. Физички рад је полетна стаза за истраживање и кретање напред. – Може ли се развити и оплеменили човек таленат без стваралачког заноса који се буди и развија у ручној спретности и истински производном раду? „Највеће техничке проналаске нису чинили медитативни духови, већ они који су“ – каже др Драгољуб Јовановић – „најпре прошли кроз сурову, али плодносну школу телесног рада. Практичар Френклин је многоструким проналасцима у техници потврдио теоријске новине које је донео Њутн. Слично се може рећи и за енглеске мислиоце – емпиристе, који су надахнули чисте интелектуалце, Волтера и друге.“

Испочетка, рад је задовољавао потребе повезане са биолошким условљеностима ужег опсега (глад, жеђ, кров). Упоредо са њиховим намиривањем, чине се први кораци ка личном задовољству и срећи својој. И када су људи добијали храну од лова, такав рад је био уживање. Не ради се једино из егзистенцијалних тежњи, већ да човеку буде лепо док то чини и да се осећа задовољним док учињено посматра. Рад престаје да буде робовање себичним интересима и постаје простор слободе и задовољства, по речима Ноел Кауарда, „далеко забавнији од забаве“.

Рад, „радост у раду“ (у српском језику радост настала је од речи рад; многе речи на почетку имају рад: радовалац, радилац, раденик, Радоје, Радивоје, Радојка, Радослава, Радашин, Радевић, Радишић, Радојчић, Радојловић), цени се као најплеменитије средство које сваком омогућује срећу и живот са више виталности и обиља страсти. „На највишем нивоу живљења, то јест на нивоу Бића, дужност јесте пријатност, ‚посао‘ се воли и нема разлике између рада и доколице“ (А. Х. Маслов). Тек у послу се нижу сви степени од простог разбијања досаде до најдубљег ужитка, што зависи од његове природе и умећа починиоца.

Не може се ставити под сумњу начело да је задовољство готово једини и крајњи циљ рада. Човекова срећа је везана за рад и за самореализацију у процесу рада. Осим осећања радиности и осећања везаности и дужности, рад пружа племенита добра која се од природе не купују. Уживање у делатности самој по себи даје му смисао. (Древни мислиоци су сам рад сматрали за уживање – *Labor est ipsa voluptas.*) – Ко је нашао свој труд, вели се, нека не тражи друго задовољство. Креативно и поштено прегнуће не прате само порођајне муке, већ и озарење духовног порођаја од којег задрхти родитељско срце. Такво усмерење је врело бујног оживљавања сваког човековог тренутка, распламсавање нових стремљења, постигнућа и благодети. Без рада нема стварних успеха и стицања као извора радости и среће.

Назирање угодне перспективе одмора, доживљај близине „испуњења дужности“, постигнути резултати, досезање непосредних и далеких циљева, оних планова који доносе бескрајно нове успехе и не завршавају никада, одређују се као нарочито осећање пријатности, по Канту, „највише чулно задовољство, једино које остаје без икаква додатка од гађења“.

Рад пружа махом интуитивно задовољство које се добија од игара за које је потребно знање. Оно се ипак, не може довести у везу са хедонистичко-материјалним, грубо чулним доживљајем. Исход најбољих човекових умећа и постигнућа, оно корелира са подмиривањем потреба које доносе субјективне ефекте, као што су срећа и богатији унутрашњи свет.

Рад као свесно расположење и свечаност у човековом животу дарује тренутке дирљиве и најдубље корисне радости. Савлађивање препрека и извршавање дужности дају пуно уживање постојања и осмишљавање живота. Кад се кроз таму и отпор најзад угледа светлост, она аналогно препрекама и напору постаје још светлија и драгоценија; светлост је којој ни почетак не почиње, а ни крај не ишчезава. Гогољ је овим речима непрестано у својим писмима мајци и сестри препоручивао физички и то пољ-

ски рад. „После рада“ – писао је – „сваки минут радости изгледа вам дво-струко радостан, дух поиграва од весела, очи сјају, смеше се радосне, човек постаје и у лицу лепши и млађи.“

Почаст и ужитак послом проистичу из његове инструменталности за постизање неких других циљева и вредности. Долазе од укупне при-влачности многих позитивно валентних постигнућа, као што су резултат, успех, амбиција, напредовање, признање, одговорност, остварење личне среће и врсте посла. Стављање властитог радног капацитета на (нај)већу пробу и излагање напору, доживљава се као награда, а не као казна.

Рад с маштом (или без ње) весели колико и игра. Блаженство долази као резултат његовог видљивог и опипљивог сагледавања. Назван „оцем задовољства“ и „музиком живота“, он доноси ужитак раван оном који еманирају творевине вишега реда. Његова узвишена и празнична природа носи са собом сласт која се, по глорификаторима, доживљава као нарочита врста поезије. Нема, мисли се, трајније ни дубље среће од оне коју изнедрује плодносни рад. Човек сјаји од среће. Он и живи да би био срећан и да би срећу предао другом човеку.

Часови стваралаштва представљају „пољубац Бога“, узбуђење према којем су сва друга слаба. Нема песничког или ликовног дела, музичке симфоније или неке друге креације који могу изазвати такве емоције и мишину као решење неког сложеног умног проблема. Полетност након извршења посла и личних обавеза доноси боље расположење и веселију забаву. Осећање поноса, усхићење и тријумф услед постигнутог успеха, радост и гордост, чине човеково делање победничком песмом тела и духа.

Најплеменитији израз живота, израз разгаљености и среће, рад не може да пружа стални ужитак. Онај који доноси само пријатност и догађа се на краткој стази, без већег напора, престао би то да буде или би постао тек друштвена, несврсисходна игра. Рад који дарује само једно осећање радости, налик радости узгајања цвећа, доводи човека у опасност, пише Радомир Лукић, „да стагнира у развоју. А човек који стагнира у развоју“ – каже он – „није способан за људско уживање“.

Радно васпитање подвлачи благодатан уплив рада и његову заштитничку утеху за онога који ту утеху тражи у суморном пејзажу живота. Човек га користи да би побегао од животних тегоба и удаљио се од тла реалности и свега што би могло да га узнемири. Рад и радиност асоцирају на нешто више од онога што је мерљиво сантиметром, грамом или секундом: окрепљење, враћање мира и владање собом, хармонија, растерећење од унутарњих немира савести и стрепњи, уливање поверења и ведри-ну. Кризе страсти, пожуда, разочарања, песимизам, жалост, бол и болести, као и најсвирепија трпљења, могу се одагнати вољним послом. „Сумња, туга, кајање, понижење, и самоочајање, налик демонским псима, опкољавају душу једног радника, као и сваког човека: али када засуче рукаве и храбро се баци на посао, сви они утихну, сви се покуње и кевћући се врате у своје јазбине“ (Лаш. Фр. Х. Свенсен).

Нарочито је духовна делатност компензација и лек од болести туге. Фанатичном посвећеношћу човек може да „преокрене невољу“ и одбрани се од порока и зла, да растера тмасте сенке смрти и спречи свој ментални слом. Сартр, речено је, пише како би се ослободио потенцијалног лудила које му прети. Само суделовање у нечему неопходном за живот, потискује и поништава сваку помисао на ефемерност, безначајност, сувишност. Деланем се човек везује за стварни живот и њиме се одржава до краја.

Рад помаже заборављање опорог свакодневља и усмеравање енергије на нешкодљива и неагресивна акта. Превазилазе се неправде, невоље, непријатности, увреде, људска окрутност и злоба. Он није упућен само задовољењу жеља, већ обратно: пут је којим се елиминишу муке и патње (изазване жељама) и затомљују жеље (које изазивају страдања и патње). Хладе се узаврела осећања. Човек се не може учинити сувише срећним, али му се одузима време за паћеништво и чулне прохтеве. „Латите се“ – писао је у том реду мисли Гогољ – „било ког посла, макар воду у чутури туцали, јер ће од тога бити користи, зато што за ружне ствари неће остати времена.“

Радити, макар мало вредело, али радити. „Зависник о раду“ приступа послу као циљу самом себи, а не датости за постизање нечег другог, мада је, упркос свему, рад ради рада противан човековој природи. Као спорт, рад је у функцији „чеп“ и „одушка“. „Радим да бих побегао од сопственог живота“, каже Пирандело.

Битна компонента радног васпитања, која се има у наставном процесу, јесте бескрајно и несагледиво поље могућности које рад отвара. У њему се остварују нове ширине, нове дубине и нове даљине, размичу границе претесне стварности, обухватају сва подручја природе и људске делатности. Грандиозније речено, он је војиште највеличанственијих победа, могло би се рећи, бојно поље на којем нема места за слабе војнике. „Једна страсна борба, као и свака борба, рад унеколико личи на јунаштво“ – пише Жил Пајо и дописује: „Прудон је рад сматрао као рат“, разуме се, схваћен у општепраксеолошком смислу. А човек, писао је Хемингвеј, рођен да не буде побеђен.

Сваки човек, ако се мало боље сагледа са стране, једно је изузетно и неизмерљиво биће, нешто ново под сунцем. Свако од малена трага за својом индивидуалном цртом којом ће се разликовати од других људи. Трага за успехом, личном срећом и бољим животом. То му пружа прилику да постане творац неког дела, макар, као што је речено, и самог себе.

Моћно је демократско начело: „Сваки човек може све да уради.“ За успех је пресудна страст према конкретној ствари. Ако желите да будете богати, бићете богати. Ако желите да будете образовани, бићете образовани.

Учитељ је дубоко свестан чињенице да се пред сваком генерацијом налазе изазови који раније нису постојали, искушења којима нема краја ни сагледивог ограничења. Пространо је поље на којем се може наћи

место за своју бразду, открити нова делатна подручја која ће донети „више хлеба“, уништити сиромаштво и људску неправду, решити на нов и успешнији начин проблем глобалног загревања или озонских рупа.

„Широка је њива небеснога оца и виноград је његов простран; за свакога ту има посла“, учио је Доситеј Обрадовић. Васиона је једна огромна радионица и неотргнута тајна која отвара врата успеха и среће.

Поставља се приступачан циљ, ни премали ни превелики. Школска спрема, интелигенција, физичка умешност, интересовање и подобност за конкретно занимање јесу каузалне атрибуције које јамче добар свршетак.

Један исти задатак, зависно од вољности духа, од снаге тела и моћи руке и главе – може се учинити лакшим и примереним. Најбоље се ради и постиже постављањем тачке до које се жели стићи, која захтева нарочито постојање и чије је остварење могуће. Јер, вероватност успеха и реалистички одмерени прохтеви чине циљеве привлачним. При њиховом избору не смеју завести мисли измешане са жељама, на пример, за актуализацијом властите личности, а које се сматрају негативном вредношћу.

Ситни послови, расејани и случајни изазови, премала норма и одвећ блиско постављена мета, блокирају самоизражавање и изван су разумног трошења енергије. Треба се одрећи онога што је на домаку, интимног, локалног и незнатног, сувише земаљског идеала, свега што сужава и умањује људску меру. Оријентација ка неопозивом осиромашује живот, изневерава и оставља човека дужником према другима. Ситнице и безначајности кваре радни морал (и зато што доносе брзе зараде без адекватног залагања). Цело Јеванђеље учи да треба оставити мање ради већег, ниже ради вишег, незнатно ради значајног, пролазно ради непролазног, горе ради бољег, јефтиније ради драгоценијег. Сугестија је изаћи из жабље перспективе и винуте се на орловску висину. Не можеш бити срећан ако се заглибиш у ситничавостима и тричавим циљевима, живиш у стрепњи од судбине која те чека. Заставу ваља истаћи високо, усудити се на немогуће да би се постигло могуће, тежити невероватном да би се збило вероватно. „Ученик од кога се никад не тражи ништа што не би могао да учини, никад неће учинити све што може“ (Џон Стјуарт Мил). „Нема оправдања зато да не будете велики“, речено је. „Човек је велики колико и циљ коме тежи“ (Андре Жид). Њему је дубоко својствена чежња за величином и за недостижним, туга за божанским животом, за чистотом, за рајем. „Ко није никада покушао да личи на богове, мањи је од човека“ (Валери). „Циљ човека – ништа мање него Богочовек“ (Јустин Поповић). „Сваки човек потајно чезне („сања“ – Ками) да постане Бог“ (Сартр).

Мало је да васпитаник од себе захтева и пита: јесам ли урадио колико сам могао? Ваља ићи вишем и бољем, мењати живот сваки дан, бити за копље изнад себе јучерашњег. То, можемо рећи, значи: ако си војник буди генерал, ако си свештеник буди патријарх, ако си пилот постани космонаут. Интенција је самопотврђивање, остварење својег Јаства, незадовољење постојећим и оним што ограничава, опредељење за позвања

скопчана са узбуђењима и која се сматрају идеалом. Живот без настојања да се открију нове истине, нови свет, да се створе нове лепоте и охрабри нови морал, изгледао би неуочљив, сићушан, закржљао и „понуђен“ за ниску цену. Циљеви недалеке будућности значе одрицање од онога што обасјава пут и испуњава радошћу и вољом за животом, одрицање од љубави и онога што носимо у срцу. – Човек је жељан успеха као што је пустиња жељна кише.

Сувише, пак, јаки захтеви, силовита тежња за репрезентативношћу и савладавање најтврђег бастиона, чињење нечег великог, распирање амбиција, потезање изнад снаге, стварају тешкоће које „само сипају гориво на нашу душевну ватру“. Широки и заносни видици, предубок захтев или претерана висина, успех по сваку цену, тиште и пасивизирају, доводе до губљења поверења у себе, до самоутонућа и обамрлости, рађају кривицу, трују и кидају живот, могу да сломе дух и изазову опасан пад.

Млади свет, отворена ока и памети, улази у животну борбу без страха. Школовани „морепловци духа“, храбри истраживачи неоткривеног, жељни успеха, окрилаћени и маштовити, научно оснажени и свесни истине да велики послови никад нису завршени, те да свако има своју шансу – позвани су да се вину изнад видљиве стварности. Они ће, по речима руског критичара Доброљубова, „једном заувек да реше неизбежни проблем о гладним и голим људима“. Младост – то је живот који чека да потече као река.

Пред тешким циљем или неуспехом, зрео човек се, као дете, нађе у положају понизности или прибегавању супституцији. Непостизање испланираног обесхрабрује, редукује и слаби, ствара дојам беспомоћности и алијенације. Рађају се осећања стида и презира, па и жеље за самокажњавањем. „Ако роман не успе, ја ћу се можда обесити“, заричао се Достојевски. Његове су речи: „Рад за новац ме је угушио и појео.“ Људи забављени мајушним мислима и ропским бригама нису у стању да створе ништа дивно и достојно бесмртности. При свему, људска вољна радња је одлучујућа васпитна компонента. Свака књига о раду садржи поглавље о човековом духу, истрајности, елану, одушевљењу и отпорности према фрустрацији, краће речено, о моралу као погонској опрузи човекових активитета и занимања.

Однос према раду и радиности, уз човечност, правичност, поштење и другарство, јесу моралне парадигме од трајног важења. Морални руковођ и казалька у човековом животу, рад носи „печат вечите племенитости, штавише светости“ (Гете). – „Ако ишта свето постоји на свету, онда је то човеков рад“, потврђује пролетерски писац Максим Горки.

Дигнут на пиједестал култа, у непосредној спреси са моралним искуством, обичајима и непорочном свешћу, рад је не само нужан и племенит, већ је и чинилац учвршћивања човечности и достојанства. Његово претварање у примерну дужност: одлучност у снази тихог напора, стална марљивост и саможртвовање, вредноћа пред собом, борба против лењости и нехата, против алкавости и површности – покреће друге и узноси, снажи вољу, уздиже и челичи.

Сукоб са многоврским искушењима акумулира и умножава делатну снагу, развија окретност, у исто време, ујамчује човекову личност. Тесач практичног карактера, рад даје човеку снаге и „право држање“.

Посреди је непоречна, жива сила која покреће читав народ; речено већ коришћеним речником, једини опијум за народ, нова вера која ће спасити човека. „Поштен рад је молитва Богу, и то довољна молитва“, истиче Божа Кнежевић. Марљивост, искреност, мужевност, верзираност, јасан и здрав правац, одлучност у извршавању задатака и животна добра дела, а не речи и мисли, доносе социјални престиж. Најпоследње, јако осећање дужности, спремност, беспорочност и људске врлине стоје сучелице разуданог и раскалашног живота.

Истрајност је подједнако релевантан чинилац који се тиче наше теме. Небројено је златних примера „истрајног рада који све побеђује“ (Вергилије), егземплара снаге, чврстине, мужевности и упорности, а не, као што би се можда учинило, махнитости и претераности који воде немоћи, бесмислености и самоотуђењу.

Демостен је радом надоместио слаб глас, краткоћу даха, замуцкивање, неспретне покрете, као и неугледну спољашност. Он је модел за кога се може рећи да је постао нешто упркос незадовољавајућим природним склоностима. (Личне слабости су савладавали Цезар, Дарвин и многи други.) Плутарх сведочи да је овај антички беседник себи саградио подземну собу и у њој остајао и по неколико месеци; у „канцама“ свога послања, он је шишао само једну страну главе „да би себи, ма колико га срце вукло, онемогућио излазак“. Плиније Старији је сваки час користио за рад и учење. Није то чинио, записано је, једино онда кад се купао. Али, чим би изашао из купатила, и док су га још брисали, тражио је да му се чита каква књига или би штогод диктирао. Порције Латро, пише Сенека, „радећи целе ноћи, ишао је одмах после доручка да декламује“. „Зачудићеш се када ти кажем“ – говорио је Петрарка – „да сам често радио јашући на коњу, па сам тако заједно с пређеним путем имао и готову песму. На мојим сеоским седељкама увек ми се при руци налазило перо, сем ако ме у томе не би омели обзири према присутном госту.“ Валтер Скот и Балзак су живи пример посвећености и неисцрпне енергије, који су сагарали у неуморном раду и стваралачком заносу. Едгар Валс, аутор најчитанијих детективских романа, чим би преподне завршио роман, већ би послеподне почињао други. Романи, приче, мемоари, биографије, успомене и дневници, изнад свега живот, нуде примере литерарних јунака и појединаца који су, омамљени радом и даноноћним бдењем, горели као свећа. Необесхрабрани ширином подручја и мноштвом материјала, способношћу за висок и дуготрајан напор, широког и ревносног духа, прилагођени и припремљени за тешкоће – они су својим знањима и делима отварали врата новог доба и бацили светлост на пут нараштаја који ће доћи после. Појединци од највише скале, чија имена у тегиби светле као духовна подршка, изговорили су речи за памћење и дивљење: „Једва имам времена да једем (...) Живим у највећој незгоди и крајњој муци; мислим на свој рад и дању и ноћу“ (Микеланђе-

ло). „Ја нисам знао шта је то глад и жеђ, шта ли умор и неспавање, само ако ме је чекао повећи посао“ (М. Ђ. Милићевић). „Од непрестаног рада сам постао туп и глава ми је као разбијена (Достојевски). Јован Скерлић је, сведоче његови савременици, радио без паузе. Није имао времена да жваће храну, већ је гутао залогаје. Сам је говорио: “Заболе ме очи од читања, и ја изађем на улицу. Идем као луд (...) Постао сам чисто мутав.“ Знаменити књижевни критичар је сустао од силнога рада. Он је, пише Драгиша Витошевић, „једини Србин који је умро од рада“. Флобер се непрестано жалио на свој огроман рад. Моцарт је умро током рада на компоновању дела Реквијем. Могло би се исписати безброј страница које потврђују човеково самопожртвовање, самлевеност дневним ритмом. Судбина се поиграва са човеком, проводи га кроз успоне, падове, узнесења и трагику. Подвижници најкрупнијих замаха и успеха били су и највећи удесници и несрећници. „Генији горе и сагоревају!“

Мало је рећи радно васпитање, већ рад као најбоља школа. Дужност је, наиме, не само ученика, већ сваког члана заједнице да рад схвати као фактор који води ка препороду личности, напретку и срећи целог друштва. Као почело сваког живота и мишљења, рад просвећује и обогаћује, открива и негује таленат, умне и телесне способности. Развијају се склоности, самоиницијатива, самоучење, претензија, интересовање и све потенције које „дремају“ у човеку. Феномен хуманог постојања и кључна дата припреме за живот, рад учи и школује да треба искушењима прилазити са апетитом, милошћу и усхићењем.

Производни рад делује комплексно на васпитно-образовни развој младих. Његов жив процес врши снажно и непроцењиво дејство на развој физичких, интелектуалних, моралних и естетских квалитета младе личности. Радом се подигну млади и јаки; раније се разбуди таленат, води одлучнији, срчанији, јуначнији и победоноснији живот. Песталоцијева идеја школе делања, утилитаристичко образовање, учење из искуства, кореспондира са системом „пола рада а пола школе“, постулира паралелно успостављање физичких и интелектуалних активности.

Цитат који следи, можда неприкладан због своје дужине, инструктиван је по својој идејно-критичкој поруци:

„Кад ђак прегне озбиљно да схвати смисао неке реченице у задатку, или да разуме логички наставак једног реда какве теореме, његов напор се ни у чему не разликује од напора Монтења, Декарта, Лавозјеа, Ампера... У својим најбољим тренуцима, нису радили ништа боље од тебе, јуначни ђаче, кад си се предао цео твоме послу. Кад си свим срцем за послом, ти радиш исто оно што су радили највећи људи да постану велики, у томе нису ништа већи од тебе. Исто тако, кад у некој реченици употребиш оне изразе који одговарају ствари и карактеришу је, ни највећи писац не може више него ти. У тренутку кад си се предао послу свом душом, између тебе и великих људи нема разлике. Велики учитељи јачи су од тебе само у томе што имају више нагомилане снаге из прошлости него ти, више умнога блага које су, пару по пару, штедели. Али, у твоме добу,

нису имали више него што ти имаш, имали су, може бити, и мање. И они су често падали у очајање, јер је пут био дуг и мучан. Много је будућих великих људи остало на по пута, они су били и јуначни и вредни као ти, па су се једног рђавог дана зауставили“ (Жил Пајо).

Рад је у најчвршћој спрези са учењем, интуицијом, смелошћу, истрајношћу, са мотивацијом и еланом. Врело је креативног делања, уздицања стварности до мисли, открића и достизања највиших човекових духовних моћи. Захваљујући њему, човек је почео властито освешћење и стицање сазнања о себи и природи. Наука је, напokon, настала из рада и првобитно била идентична практичним врстама заната. Управо се њен допринос људском друштву валоризује налазима који се преливају у свакодневну људску акцију.

Као израз хтења и сталног делања, рад је примордијално садржајно-образовна и едукативна категорија, о чему читамо код Русоа, Дидроа, Сен Симона, Фуријеа, Хегела, као и многих оовремених аутора. Суштином и зрачењом енергијом, он функционише као елеменат културе и права друштвена хигијена. Нема друштва без васпитања и рада.

Школа, храм духа и ума, има посебан значај у неговању радних особина и смисла за одговорност, у постепеном превођењу васпитаника од игре на озбиљан рад, у гајењу свих оних неодступивих црта које радом настају и у раду се развијају и одражавају.

Нераскидиво повезана са животом, образовна институција спрема човека за вођење свакодневног живота и за прагматично знање које се може, процењивано баждарском мером збиљског живота, применити и преобликовати у дело. Неотуђива од стварног живота, она подстиче радне снаге, преферира тренинг који обухвата све компоненте рада. Вреднују се процеси учења, мишљења или памћења преко ефеката или опипљивих продуката, обучавање које делује више примером и делима, применљиво, контекстуално, крајње утилитарно, тржишно-економско, а не теорија која суши врело живих акција, учење из уста у уши, увежбавање, рутина и стицање начела. Као нападалиште знања, школа учи да се поштује рад, указује на рад као на природну људску потребу, и као на лепоту и радост која од њега долази. Нема едукације ван људског рада. „Није довољно само радити, треба и знати радити. Није довољно само знати радити, треба и радити“ (Г. Лауб).

При свему овоме, пракса је извор и почетак реализације знања, односно примењена теорија. Њено повезивање са оним што се узима као истинито јесте пут и начин за савлађивање многобројних и различитих знања, за стицање спретности и умења. У крајњем свом циљу, школовање тежи остварењу девизе: „Све што знам, то и умем.“ Обучавање „на лицу места“, „на послу“, у правој радној ситуацији, примат емпирије над поставкама, сконцентрисаност на мисли које саме собом не задржавају и не спречавају животну делотворност, приближавају фронту живота.

Мењање постојећег стања од нижег на виши ниво веза и односа подиже способности људи и свеукупан напредак. Ниједна материјална вредност не може се упоредити са оним што се стекне и носи у себи. С тим на уму, учи се током целог живота – из књига и из живота.

Ма колико оспособљавало за рад, официјелно образовање, по праву, није довољно као стручна спрема. Не постоји трајно стечена основа за праћење и извршавање послова и образовних процеса који настају као резултат рада. Наиме, друштвена динамика, научно-технолошки прогрес, притисак нових информација или потреба ресистематизације, постулирају упућеност у последња достигнућа струке, мобилизацију, мењање и преусмеравање службе.

Економија, особито, захтева раднике са портфељом, делатнике различитих вештина и квалификација. Говори се о „смрти каријере“. Без усавршавања, запада се у ограниченост, у стање општег интелектуалног застоја.

Корпус стеченог знања застарева таквом брзином да мора доћи до његове целокупне промене до краја каријере. Док је човек жив, не може да заврши свој развој и увек ишчезне пре но што се то деси. Све принуђује на континуирано подучавање и стицање знања у вези са одређеном квалификацијом, а која се одвијају у вишеструким контекстима: на послу, код куће, у друштвеном животу. Са становишта радног васпитања, цео свет је дворана за учење и узајамно повезивање акција и мисли.

Васпитање наглашава преображавалачку моћ рада. Рад није прибежиште и заклон од бура и животних недаћа, већ инструмент уљуђења и школа самопрегорности и реда. „Највећи пиједестал на који се човек могао попети“, он је фактор који ослобађа и који свестрано развија, подстиче и бодри напред, уздиже морални интегритет и општу културу. Рад чисти осећања и срце од сујетних помисли и рђавих дела, прочишћава од порока, хуманизује и оплемењује. Држећи до његове узвишености и човекољубивости, Сен Симон узвикује: „Какав прекрасни позив – рад за добро човечанства! Какав величанствен циљ!“ – Вечита племенитост, чак светост, он је „онај мађионичар, који од пустоши и пакла прави перивој и рај“.

Неограничене су могућности за индивидуални просперитет, самопомоћ и самоусавршавање. Рад је, пише Карел Косик, догађање које прожима читаво биће човеково и конституише његову специфичност. Не мења се само размер и смисао активитета, него, апстрактно казано, дограђује и мења човек у правом, победничком смислу речи. Производећи у природи, човек у исто време сам себе отеловљује. Гете каже: „Ја сам стварао песме, али и оне мене.“ Производња није само акт оваплоћења материјалне вредности као робе већ и стварање човека и друштва. Песталоцијево начело: „Радам за рад васпитавати“ или, узмимо, парола из наше релативно блиске прошлости: „Ми градимо пругу, пруга гради нас!“, потврда су повратног, самоградилачког уплива рада. Израз је датости у којој људи израстају и преображавају се на ономе и кроз оно шта и како раде. Рад оспособљава, развија радну културу и добре карактерне особине.

У подизању младих, радно васпитање има најздравије корене. У породичном миљеу, дете се, уз игру и стваралачке активности, навикава на рад као на саставни део живота. Игра као главно занимање нуди могућност да се осети поезија и радост рада као озбиљна страна живота. (Пут од игре до стваралачког рада је дуг и праћен је безбројним изазовима и горчином.)

Још у најранијем узрасту млади човек се припрема да испуњава обавезе, привикава на лакше савладавање тешкоћа и боље подношења телесних неугодности. Доситеј Обрадовић је написао да оном који „из младости своје разумом навикне трудољубију, радо, весело и постојано добрим и општеполезним упражњеније следује“.

Свакодневном активношћу родитељ непосредно увлачи, задобија и прилагођава свој пород на живот испуњен обавезама. На тај начин потомство се постепено „прекаљује“ и почиње да доживљава корист и да спознаје лепоту рада. Прво спремање за живот треба да почне од задовољства, перспективе и среће у раду. Када млади свет, експлицира се у теоријским расправама, схвати и осети снагу, вредност и чар рада – „сврха је постигнута, рад је преображен, воља се пресипа од одушевљења (...), планула је света ватра“ (Жил Пајо). Тако се подиже дечје стрпљење, издржљивост, упорност и ведрина.

Литература

1. Жил Пајо, *Васпитање воље*, превод Јован. М. Јовановић, С. Б. Цвијановић, Београд 1927.
2. Владимир Живковић, *Рад у животу детета* 3. Рад, Београд 1959.
3. Душан Недељковић, *Етика 2. рад, воља, радост*, Научна дело, Београд 1971.
4. Тихомир Петровић, *Рад изнад свега*, Градска библиотека “К. Бијелички”, Сомбор 2013.

Tihomir Petrović

WORK EDUCATION – TEACHER – STUDENT

Abstract: *Being the temple of spirit and mind, school is particularly important with regard to fostering good work habits and sense of responsibility. Work is the source of creative action and the source of attainment of the highest spiritual state; work is also the primordial educational category and it is connected with learning, motivation and enthusiasm. Teacher uses examples from real-life and aesthetic reality in order to present and emphasize the values of work, introduces the students with these values and prepares them for a life filled with certain obligations. Teacher will be successful in his/her efforts if work is perceived by students as satisfaction and a factor in human happiness. Work education provides young people with mechanisms to overcome difficulties and deal with physical and intellectual discomfort.*

Key words: *work, education, teacher, student, habits, dedication, knowledge, skill.*

УЧИЛИЩЕТО – ЖЕЛАНА ТЕРИТОРИЯ ЗА УЧЕНИЦИТЕ

Резюме: *В статията се разглеждат проблеми, свързани с промяната на възприемателната нагласа на днешните ученици под влиянието на Интернет. Предложени са възможности за развиване способността на ученика да открива проблеми като една от най-важните дейности, развиващи мисленето. За целта се предлагат пет технологии на обучение: чрез използване на спонтанността и създаването на добро настроение; чрез игра, която се разбира като личния влог на всеки в света на познанието; чрез използване на опозиции, на различни гледни точки и открояване на отсъстващи елементи в художествения текст.*

Ключови думи: *мислене, спонтанност, настроение, игра, опозиции, гледни точки, отсъства.*

Още през 30-те год. на ХХ век философът от гр.Троян Димитър Гимиджийски отбелязва трите причини за упадък на съвременната култура. Първо: "Задължителното образование е модерна инквизиция за човечеството, от която никой няма полза." Второ: "Първото зло, което причиняваме на децата си е, че ги пращаме на училище. Второто зло вече иде само – децата ни също пращат своите деца в училище." Трето: "Културата на Европа запада, защото нейните държави твърде много напреднаха в образованието"¹ По този начин животът ни се унифицира, оригиналността не се постига чрез необикновения порядък на нещата, а става само развлекателна игра на думи, нещо като буря в локва вода. Личното наблюдение престана да има значение, защото в училище формулите и правилата заменят наблюдението, а информацията – мисълта. Получи се радикално обръщане на възприемателните нагласи на човека, макар че училището има най-малка вина за това. Смяната на начина на четене в началото на ХХI век вече е категорично изразена. Тя е породена най-вече от различната възприемателна нагласа на човека, тъй като основна стимулираща сила има скоростта, а не съзерцанието, характерно за Античността и Средновековието. С възникването на пиктограмното писмо четенето се превръща във вид обяснение, затова се е четяло и на глас. "От времето на първите шумерски глинени плочки – отбелязва Алберто Мангел – писаното слово е предназначено за произнасяне на глас, тъй като знаците съдържат специфичен звук, който носят в себе си като душа. " Класическият израз *scripta manet, verba volat*, който днес превеждаме като "записаното остава, изреченото отлита", някога се е възприемал по друг начин; възхвалявал е произ-

несената на глас дума, която има криле и може да лети, за разлика от безмълвната дума, изписана върху страницата, която е неподвижна, мъртва. При срещата си с писания текст читателят имал задължението да даде глас на мълчаливите думи – т. е. на scripta, за да могат те да се преобразят според тънкото библиейско разграничение във verba, изречено слово – дух.”² Така четенето се превръща в своеобразно съзерцание, но до откриване на киното. То е първото изкуство, което възлага възприемане на скорост – смяната на кадрите при него е задължително условие, за да усетим образа в неговата динамика. То не повлиява толкова върху начина на четене на литература, но все пак през ХХ век се констатира, че за читателя диалогът е най-активния елемент от художествения текст. Някои дори четат само диалозите в един роман или повест. По този начин текстът започва да се чете, както се възприема филма – чрез диалозите.

Влиянието на Интернет върху младото поколение е значително. Интернет връзките изискват не само да мислим и говорим на скорост, но и да изискваме бързина при подаване на информация. Съвременните софтуерни продукти се основават на скоростта – колкото по-бързо, толкова по-добре. Това формира и определена психическа нагласа у децата, които нямат търпение да четат, а са в очакване всичко да достигне до тях бързо и наготово. Възприемането на скорост или по-точно скоростта като начин на четене задава най-сериозните въпроси на обучението. Старият тип четене – чрез обяснение и съзерцание ражда и най-адекватното общуване между учител и ученик: учителят чете и разказва, а учениците задават въпроси, което означава, че са намерили своята гледна точка към знанието, подбудени от интереса. “Учениците ми задават въпроси – казва Псел – защото обичат моя маниер на говорене и разбират, че аз знам повече от другите.”³ Хербартианството, което има своето отражение в българската методика, се опитва да възстанови именно този интерес към един или друг проблем, усетен като потребност. “Целта на обучението като че се заключава само в туй: да се създаде интерес у ученика към една или друга проблема, отколкото да се дадат знания.”⁴ Потребността от събуждане на интерес към определен проблем се разбира обаче като намаляване на възможността да се натрупат знания. Това обяснява бързото отхвърляне на хербартианството и като следствие в българското училище приоритет и до ден днешен има даването на знания, а не изграждането на модел за мислене. Бързите евристични методи изискват учителят да задава въпроси, а учениците да отговарят. При този тип четене няма как да не се стигне до еднозначност, тъй като системата от въпроси в крайна сметка води до еднозначни или близки решения. Проблемният въпрос и проблемността, която запали методическите глави през ХХ век всъщност подтиква, активира ученика, но тъй като е вкарано мислене на учителя в час, е вид манипулация чрез въпрос или задача.

1. Оказва се, че проблемността като начин на усвояване на знанието не развива мисленето, тъй като при експерименталната работа с определени групи ученици установих, че по-голямата част от тях страдат от проблемна слепота – трудно им е да формулират проблем или въпрос. Реално

те не знаят как да го изведат, не познават механизмите на този вид дейност, поради което за тях основният начин на обясняване на текста е да излязат извън него и да го съотнесат към нещо познато от личния им опит или от знанията, които са получили в хуманитарната област. Оттук извеждам едно правило: това, че учителят формулира проблемен въпрос, не означава, че развива у ученика същата способност, а точно обратното – внушава, че въпросите и проблемите не са негова област за развитие.

2. Без развиване способността на ученика да открива проблеми не може да се осъществи една от най-важните дейности в мисленето – съотнасянето, сравняването, уподобяването, оразличаването. Ученикът вече рядко прибегва до сравнения и ако ги ползва, търси обикновено предизвикателството.

Като извеждам от тези постановки за смяната на възприемателната нагласа, на мисленето на съвременния човек, подчинено на скоростта, стигам до идеята, че за да бъде училището желана територия, трябва да се активират онези форми, които позволяват знанието да се изживее пълноценно. Първоначалният израз на знанието е било удивлението, поради което то естествено предполагало споделяне с други хора, общуване. Днес знанието е норма от правила и формули, определящи логическия порядък, поради което общуването е преподреждане на човека в различните нива на социалната йерархия. В книгата си “Харизмата и нейният ефект” (С., 2004) Дезмънд Гилфойл отбелязва: “Информацията, съществуваща днес ще стане двойно повече само за двадесет месеца в рамките на следващото десетилетие.” (с. 167) За да съхранят идеята за уникалността на всеки човек, обществото и училището трябва да използват първичните потребности на човека, а именно: спонтанността, играта и хумора, радостта от откритието чрез личния опит. Вярвам, че тогава училището ще стане най-желаната територия.

1. Спонтанността

“Модерният човек инвестира огромна част от ранните си години в научаване как да не показва какво мисли, в усъвършенстване как да не издава своите чувства и в постоянно практикуване как да не бъде разчетен и разбран от околните... С все по-голямото усложняване на културата ни нашите най-дълбоки опасения и несъзнателни страхове като че започват да гравитират около вероятността да не бъдем разкрити, че всъщност сме уникални, прекрасни и неповторими човешки същества”.⁵ Подобно изменение на личността се осъществява именно на невъзможността ученикът да е спонтанен. В усвояването на знанията са се борили винаги две начала: рационализъм и спонтанност. Още от времето на Ренесанса рационализмът се налага като същностна характеристика на обучението и се развива в такава степен, че в началото на ХХ век редица учени констатираха изгубването на спонтанността като част от културата на съвременния

човек. Хосе Ортега и Гасет отбелязва, че “човешкият живот никога не е бил лишен от двете си измерения” – култура и спонтанност, но само в Европа те достигат пълна диференциация, като се раздалечат дотолкова, че се образуват два антагонистични полюса. В Индия или в Китай нито науката, нито моралът някога са успели да се превърнат в независима от спонтанния живот власт и като такива да упражняват влияние върху него. Ето защо според учения рационализъмът е “колосален опит да се иронизира целия спонтанен живот, като се погледне от гледна точка на чистия разум”.⁶ Напълно разбираемо е природо-математическите дисциплини да бъдат изучавани чрез силата на чистия разум и оттам преподаването да има рационалистичен характер, но остава необяснимо защо дисциплините, свързани с изкуствата, се изучават не като спонтанна проява на човешкия дух, а се интерпретират само по логичен път.

В самия процес на обучението ние говорим само за проблемни ситуации, т. е. формулираните въпроси се изясняват само чрез логиката, а не и чрез емоцията. Ситуацията се разбира като цел, подбуждаща действие, а не пораждаща определено състояние, което може да е достатъчно, за да възприемем дадено явление. Утвърждаването на ситуацията само като мисловно действие намалява възможността да оценим ученика като духовна и емоционална същност. Как тогава преподаването да бъде въвн от насилието, да бъде желано? Ситуацията в обучението е идея за спонтанност, а в съвременното обучение е част от рационалистичния подход. Ситуацията в обучението би следвало да бъде първо активиране на спонтанността, за да реагира ученикът чрез въображението си, а не чрез модела, който учителят налага. Моят опит показва, че при поставяне на проблем учениците след седми клас не се доверяват на въображението си, а се приспособяват към модела, на който са научени в училище. Ако ползваме фразата на Ортега и Гасет, те вече не казват това, което мислят, а мислят какво ще кажат.

Изгубването на спонтанността в обучението се свързва с все по-слабото осъзнаване на връзката със светлината и оттам с проявите на радост, на наслада в обучението. Какво правим днес при сравнително доброто пространствено ориентиране на училищните сгради? Когато сутрин слънцето влиза с лъчева светлина, дърпаме завесите, ако има такива. И в това е абсурдът – да имаме светлина в класната стая и да не я използваме дори да знаем, че лъчът е този, който ни рисува и ни прави характерни. Светлина и мислене са взаимосвързани като е ясно, че светлината е предхождала мисленето, а днес може да се каже, че е обсебена от него. Френският художник Реноар открил, че когато моделът е замислен, тялото му не отразява светлината. Илия Бешков счита, че мисълта обсебва нещата и ги погубва, особено ако те са родени в емоционалния ни свят. “Тая вечер – пише той – бях радостен и само като помислих за радостта, тя се разплия. Мисълта е най-злият порядък, най-досадната чистница и съпруга. Из нейната утроба не се е родило нито веднъж детето на радостта. Радостта не е утробна. Мислещият печели много и губи всичко!”⁷

Спонтанното обучение чрез използването на светлината позволява на учениците да градят добро настроение в час, да осъзнаят колко различни могат да бъдат и да дадат на физическата си определеност духовно измерение. Убеден съм, че цел на днешното обучение трябва да бъде създаването на **добро настроение**. Философът Ницше споделя, че доброто настроение и разположение са поставени като аргумент в блюдото на везните и натежават за сметка на благоразумието, тъй като настроението е тълкувано като божие въздействие, предсказващо успех, а чрез разумността се проявява като висше благоразумие. "Създай настроение! По този начин всички основания могат да бъдат подменени и всички контрааргументи победени."⁸ Починът "Създай настроение в час!" може да възкреси липсващата положителна енергия в обучението. Но това няма да е лесно, тъй като понастоящем обучението е форма за размяна на лоши настроения.

2. Играта, хуморът

Трудно бихме си представили човека без играта, която е особено състояние на духа, подбуждащо творене, чувство за свобода, за изграждане на живот извън света на нормите, предразсъдъците, законите. "Играта – пише Мари-Луиз фон Франц – е началото на всички духовни и културни занимания на съзнанието." Изследвачката е склонна да приеме, че "праисторическите геометрични линии и драскотини по-стари дори от пещерните рисунки" са "оставени от някакви ритмични удари, навярно накакъв вид забавление".⁹ Според нея тези ритмични движения, които се наблюдават и в развитието на децата, са началото на съзнание. Поради това е естествено да се мисли, че човешкият вид се е обособил чрез играта.

Намаляването на игровите форми в образованието доведе до пренасяне на учениците в света на Интернет и в компютърното пространство, където те са вече изцяло в плен на игрите. Какво не съзнаваме обаче, когато правим обучението прекалено сериозно? Цивилизацията се развива нормално тогава, когато игрите на възрастните в следващата епоха стават игри на децата. Възрастните не отстъпват единствено играта на война. Играта не позволява знанието да се натрупва без общуване. Нейното използване същевременно ще доведе до по-ясни критерии за оценяване на учениците и така ще подпомогне развиващия тип обучение. Отдръпването на учениците от училището в много голяма степен е свързано с недобре разработените критерии за оценка. Фигурацията на оценяване предполага следните нива:

Първо ниво – проверка на знанието;

Второ ниво – извеждане на проблем от познавателните нива;

Трето ниво – въвеждане и разрешаване на проблема в комуникативна среда, т. е. създаване на ситуация за общуване;

Четвърто ниво – пораждање на асоциации, отварящи пътя към въображението.

В образователните системи на отделните страни тази фигурация рядко е в пълнотата си. Обикновено се абсолютизира едно от нивата, в последно време – комуникативността, а у нас – усвояването и възпроизвеждането на знанието. Играта може да стане свързващ елемент между отделните звена и това се разбира от начина, по който учениците играят. Принципът е, че това, което не се прави в училище като официален тип обучение, се прави извън него. Тъй като в българското училище последното ниво, асоциативното е най-слабо застъпено в един дълъг период от време, учениците вече играят на асоциации, естествено, така както го разбират. Играта е личния влог на всеки в света на познанието и колкото повече критериите за оценка бъдат универсализирани чрез конструиране на тестове, толкова повече децата ще се отдалечават от училището, тъй като личността им и тяхната индивидуалност няма да бъдат уважени. В образователната система се получи следния парадокс – богатите държави предложиха иконимичен тип оценяване, така че учителят да изразходва най-малко интелектуална и психическа енергия и то за най-кратко време. Учителят от фактор се превърна в посредник, а децата се окачествяват преди да се разбере каква е индивидуалната им нагласа и дарба. Поради това още от малки ги учим, че не в уникалността е съдбата на човека, а в способността да се приспособи към определения от обществото порядък. Кой би желал тогава да обича училището?

Рационализмът в обучението постави под въпрос и възпитателната страна на хумора и смеха в училище. В последно време в педагогиката и психологията се заговори за потребност от активирането им, тъй като логическият тип преподаване води до намаляване енергията на ученика. “Хуморът – отбелязва Дезмънд Гилфойл – е превъзходно енергизиращо средство за инсталиране на съобщения в дълготрайната памет на обектите.”¹⁰ Доколкото ми е известно, създаването на значими емоционални събития около ядрото на смеха не би причинило никакви емоционални травми. Енергийните възможности на хумора и смеха обаче са свързани с няколко възлови въпроса: кой смях е необходим за обучението? Още от времето на Просвещението се приема, че човешките вълнения не трябва да се изразяват чрез звучния смях, а чрез “усмивката на разума”. Когато запитали френския философ Фонтенел дали някога се е смял, той отговарил: “Не, никога не съм правил ха-ха.” “Но той се усмихвал, усмихват се и всички други бележити писатели, философи и драматурзи на Франция от XVIII век като Кребийон, Дидро, Мариво, Д’Аламбер.”¹¹ Още от времето на Възраждането у нас ученик, който прави смях, се наказва много строго (Пешев, П. Историческите събития и деятели от навечерието на Освобождението ни до днес – чуто, видно, преживяно. С., 1929). Недостатъкът на “усмивката на разума” е, че издава “неразбиране на по-дълбоките човешки вълнения, но тя не изключва някои здраво вкоренени убеждения – вярата в природните закони, вярата в справедливостта, вярата в търпимостта.”¹² “Не е лошо нали?” – възкликва авторът. Да, но така чувствителният човек се замества от уместния, който знае какво прави, но не знае как

да съществува извън това, което прави. Нужна е не само усмивката на разума, но и звучният смях на емоцията, защото е смях, който ориентира децата едно към друго. Изразеният чрез глас смях е вече споделено добро с другия. Българското мислене разделя гласовете на добри и лоши. Лошите са тези, които са свързани с вещици, баячки, гадателки и с лошите магии, а също така и с клетвите, които се осъществяват от мъже и жени, но гологлави – пренасящи идеята за смъртта. Добрите гласове са тези, които се получават при среща, при общуване, когато човек е на гости, на веселба, когато е бил радостен и щастлив – в такива случаи думите са казани от чисто сърце, нямат лош умисъл, а подсилват радостта. След като се сватува с дядо Либен и опитва в добро настроение от винцето, хаджи Генчо от “Българи от старо време” на Л. Каравелов се връща в къщи и казва на жена си: “ – Аз, Хаджийке, бях на гости и нося ти добри гласове; пригответи се да ги послушаш.”¹³ След преживяното удоволствие от общуването думата не се предава вече вън от идеята за човека – тя е полетяла, добила е крила, именно защото е изречена от човек с добри намерения. Такава сила има и звучният смях, който определя, маркира пространството, така че дори и тези, които са наказани или са потенциалните носители на злото да не бъдат вън от нравствения и духовния порядък. Той е знак за пътя, който трябва да поеме човек. Както божествената светлина е постигана чрез лъча, който озарява човека и го води, така и звучният смях чрез тоналността си дава идея, че в земния свят има порядък, в който човек може да се ориентира. Във Франция има поговорка: "Най-важното е ония, които се смеят да са на твоя страна."

3. Самостоятелно откриване на проблеми

Съобразно спецификата на обучението, в зависимост от възрастовата характеристика и индивидуална особеност на децата, предлагам три начина за откриване на проблеми:

1. Открояване на проблеми чрез опозиции. Когато опозициите изразяват нравствения порядък в обществото и ценностите са ясно откροени, те се намират в полюсно положение – добро и зло, черно и бяло, любов и омраза и т. н. В езика не се допуска конструиране на сложни думи от противоположности, за да не се развиват ценностите. В българския език единствената дума от този порядък е “денонощно”, но в случая “ден” и “нощ” не се разбират като противоположности, а като времево единство. Когато в обществото настъпи духовна и нравствена криза, противоположностите започват да се сближават и да се подменят – злото започва да се разбира като добро, следствие на което няма граници между тях – “погледът мрачен, умът не види / добро ли, зло ли насреща иде...” Най-силно тази динамика на опозициите е изразена в поезията на Христо Ботев и Пейо Яворов, но тя изначално е характерна за естетическия тип мислене.

Вторият аспект на открояване на проблеми чрез опозиции се свързва с разбирането, че явления, които реално не са в опозиция, при преносната им употреба добиват смисъла на противоположности. Важи и обратното. Художникът Димитър Казаков отбелязва, че когато черното и бялото са едно до друго, приличат на младоженци – т. е. противоположностите творят, стават начало на живота, а когато ги разграничим, отмерват различния ритъм на живота и смъртта. Учениците се впечатляват от възможностите на израза “от бяла овца – черна вълна”. Първоначално го възприемат като конструкция от противоположности и считат, че връзката между двете части е невъзможна. След като въвежда пословицата “Във всяко стадо има по една черна овца”, конструират преносната връзка – “черната вълна” е нравствената развала и в този смисъл бялата овца може да даде черна вълна. Някои го определят и като явление на двуличието – човек изглежда по един начин, а в душата си е друг. Вариантите в това отношение могат да бъдат различни. Учениците се убеждават, че когато не познават добре езика и устойчивите фразиологизми в него, могат да подхождат твърде еднозначно. Така например при съотнасянето “На Бяла Рада – Черен Петър” те подхождат от реалната възможност хубава жена (бяла) да се омъжи за черен мъж. И остават изнадани, че народът ни е нарекъл ракията “Бяла Рада”, а “Черен Петър” е коминочистачът, който носи щастие. Преносното значение на имената вече насочват към други взаимовръзки.

Този начин на работа се оказва продуктивен и учениците започват да осмислят по друг начин художествения текст. Той обаче не бива да бъде абсолютизиран, тъй като има ученици, които по своята психическа и интелектуална нагласа не обичат да противопоставят явленията – търсят ги в един порядък. Поради това въвеждам и други механизми за откриване на проблеми.

4. Чрез открояване на различни гледни точки

В последно време се забелязва следната тенденция в споровете, които води човек – да се проявява нетърпимост към гледните точки на другите. Активният израз, с който започваме даден спор, дори е: “Вижте” (агресивно), след което следва тезата. Сякаш трябва непременно другият да бъде убеден в нашата правота. Концепцията, от която изхождам е, че литературата се постига чрез многозначността, поради което всички гледни точки към естетическото явление са равнопоставени, стига да изхождат от него. При тълкуване на художествен текст не може да има йерархия на гледните точки, макар че в тоталитарно време, а и сега, учителят обикновено налага своята или ползва авторитета на литературния историк. За да откроя тази идея, работя с учениците по визуален тест, който е съставен от плакат на Людмил Чехларов за филма “Козият рог” на Методи Андонов. В плаката са освободени (бели) пет квадрата, на които учениците трябва да поставят портрета, изведен в горния десен ъгъл на теста. Представени са

две състояния на героинята Мария – първото е свързано с внушената от бащата ярост, сила, гняв, потребност да мъсти за поруганата си майка, една дива природа, която не познава нищо извън отмъщението. Другата Мария (на малкия портрет) е нежна, женствена, замечтана, обичаща. Задачата на учениците е да поставят малкия портрет на съответния квадрат (въображаемо) и да се обосноват. Те изпитват удоволствие да усетят различието на гледните точки и породените тълкувания. Ако портретът бъде поставен в първи квадрат, се получава сблъсък между двете състояния; във втори и четвърти квадрат Мария сякаш гледа с почуда на другата си същност като на нещо далечно и непознато. В третия квадрат образът се намира между двете ръце, които стискат със сила тоягата. Един ученик отбеляза, че поставя портрета на това място, защото според него нежността може да укроти силата и да стопи агресията. В петия квадрат Мария гледа вече в друга посока, т. е. тя напълно загърбва другата си същност. Всеки от учениците остава удовлетворен от избора си, защото го съотнася към своята душевност и начин на мислене, съзнавайки, че мнението на другите е част от богатата картина, рисувана от индивидуалности. Този начин на работа е особено приятен на учениците и според мен може да бъде използван активно, особено в такива текстове, които композиционно са изградени чрез антитезата: “Моята молитва” на Христо Ботев, “Песен за човека” на Никола Вапцаров и др.



Людмила Чеславска — Платон „Козият рог“

Като имате предвид излъчването на жената от портрета, поместен в горния десен ъгъл на листа, в кой от белите квадрати трябва да го поставите? Обосновайте решението си!

5. Чрез открояване на липсващи моменти в присъстващото

Изкуството може да се определи като естетика, в която съвършенството на творбата не е в зависимост от пресъздаването на всички нейни елементи, а напротив, в нея нещо трябва да отсъства, за да може читателят и зрителят да попълнят нейните “свободни валенции” (изразът е на Илия Бешков) и в този смисъл да я дотворят. Ако естетиката не се възприема чрез отсъстващото, ще се заличи границата между научното и художественото мислене, защото ще изискваме от творбата да ни представя всички елементи на логическия порядък. Художникът Г. Метсю рисува картината “Млада жена, четяща писмо”,¹⁴ в която естествено отсъства съдържанието на писмото и цялата композиция е организирана, така че ние да мислим за него. Слугинята е дръпнала пердето и през прозореца се вижда кораб, който вероятно отплава. Младата жена е съсредоточена, вгълбена, нажалена, което подсказва, че писмото е от близък човек. Кучето се е обърнало към слугинята – вероятно тя е донесла писмото. Каквото и да измислим, ще бъде вярно и ще отразява състоянието, в което се намираме ние. Можем да изградим цял разказ за съдържанието на писмото, тълкувайки поведението на младата жена, слугинята и кучето. Художникът е направил най-важното – кара ни да мислим за това, което отсъства.

От литературните родове може би поезията в най-голяма степен се определя като естетика на отсъстващото, което ние наричаме недоизказаност, премълчаване. Да кажеш всичко в лириката е все едно да убиеш поетичното. Някои автори (Атанас Далчев) постигат внушението именно чрез тайнството на отсъстващото.

Като имаме предвид особеностите на тези три начина за откриване на проблеми, извеждаме следната последователността на работа с учениците:

1. Беседа, чрез която учителят откроява с помощта на учениците онези явления в текста, които се повтарят, но с различно звучене и са постигнати чрез променящи се взаимовръзки.
2. Откриване и формулиране на проблема, но не във въпросителна форма, за да не се възприема от ученика като задача, а като негово откритие. Експериментът показва, че в един учебен час при анализа на текста могат да се изведат от шест до осем проблема. С някои ученици съм стигал и до четиринадесет, но такова препускане е опасно, тъй като може да се превърне в самоцелно търсене на проблеми.

Референце

1. Гимиджийски, Димитър. Афоризми и парадокси. С., 1925, с. 17, 20, 21.
2. Мангел, Алберто. Метафори на четенето. С., 2004, 49-50.
3. Каждан, А. П. Книга и писател в Византии. Москва, 1973, с.67.
4. Манев, А. И. Хербартиянството у нас. Училищен преглед. №2, 1932, 158-159.
5. Гилфойл, Дезмънд. Харизмата и нейният ефект. С., 2004. с. 60.
6. Хосе Ортега и Гасет. Темата на нашето време. С., 2005. с.51.
7. Дилов, Любен. Илия Бешков. Еротика. С., 1993. с.9.
8. Ницше, Фридрих. Зазоряване. С., 1997, с. 45.
9. Франц, Мари-Луиз фон . Архетипови мотиви във вълшебните приказки. С., 2003. с.181.
10. Гилфойл, Дезмънд. Цит. съч. , с.218.
11. Кларк, Кенет. Цивилизацията. С., 1989. с.277.
12. Пак там.
13. Каравелов, Любен. Събрани съчинения. Т.1. С., 1984. с.139.
14. Даниель, С. М. Картина класической эпохи. Ленинград. 1986.с.135.

Radoslav Radev

THE SCHOOL – THE WANTED TERRITORY FOR STUDENTS

Abstract: *The article discusses problems related to the change of perceptive attitude of today's students under the influence of Internet. Suggestions are offered to develop the student's ability to identify problems as one of the most important activities that develop thinking. For this purpose, five learning technologies are offered: using spontaneity and creating a good mood; through a game that is understood as the personal deposit of everyone in the world of knowledge; by using oppositions, different points of view, and highlighting missing elements in the artistic text.*

Key words: *thinking, spontaneity, mood, play, oppositions, viewpoints, absent.*

Љупчо КЕВЕРЕСКИ
Милка КЕВЕРЕСКА
Педагошки факултет - Битола
Универзитет Св Климент Охридски - Битола

СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИЦИТЕ ИМПЕРАТИВ НА СОВРЕМЕНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Резиме: Познато е дека емоциите односно емоционалниот живот на учениците е под влијаат врз когнитивниот развој. Долгогодишната опстојување на концептот на „когнитивизација” на наставата доведува до појава на педагошки унитаризам во кој доминира потребата за знаење и учење без чувствување и доживување. Од тие причини трудот актуелизира еден практичен проблем во образованието која се однесува на занемарување на „моќта на емоциите”. Основен предмет во трудот е анализа и елаборација на социо-емоционалните компетенции на наставниците во современото образование. Целта на трудот е да се прошири сетот на компетенциите на наставниците кои имаат исклучително значење за постигнување на поголем успех на учениците. Генералната претпоставка е дека социо-емоционалните компетенции на наставниците претставува интегрална компонента со другите видови на компетенции во воспитно-образовниот процес. Се очекува свртувањето на вниманието на академската јавност кон овој фокус да биде силен импулс кон развој на социо-емоционалните компетенции на наставниците со што училиштето не ќе биде само место за учење.

Клучни зборови: социо-емоционални компетенции, надарени и талентирани, компетенции.

Вовед

„Во училиштето како да нема доволно место и простор за емоциите?”

На почетокот слободно може да ја потврдиме и верифицираме констатацијата дека поимот компетенции во сферата на образование поседува висок степен на „популарност и атрактивност” кои го потенцираат неговиот висок приоритет и интерес кој е резултат пред се на неговите општествени, институционални и персонални реперкусии и импликации. Кога се имаат предвид теоретските и емпириските елаборации и наоди во академската експерска јавност и покрај навидум негова (пре)голема експлатација сепак не постои „чиста и консензуална” согласност за многу негови теоретски и практични аспекти. Тоа доведува токму оваа констатација да биде во фокусот на овој труд кој има за цел да го афирмира неговото холи-

стичо поимање и опсервација односно да укаже на неговата мултидимензионална условеност и детерминираност. Кога станува збор за неговата првобитна употребана овој поим Ромаинвил (Romainville 1996) истакнува дека тој претежно се користел во контекст на стручното образование и означувал способност за извршување на некој вид на активност или некоја задача. Тоа довело да Периноуд (Perrenoud 1997) во неговата опсервација ја истакне способноста за ефикасно извршување на голем број зададени ситуации кои се темелат на знаење, но сепак не со нејзино ограничување само на знаењето. Во научното испитување на овој поим Равдевшек-Пучко (Razdevšek-Pučko 2005:79) предходната дефиниција ја смета како прикладна и ја наведува како аргумент за дефинирање на наставничките компетенции кои се поставуваат како императив во соврменото образование. Секако може да се навести и потребата за проширување и „европеизација на наставничките компетенции” за кое свое гледање на тема на клучните компетенции низ студиите на европската образовна мрежа дава Еурдик (Eurydice 2002:13) кој укажува на развој на компетенциските модели во европскиот образовен простор.

Компетенции/ мултидимнионални погледи

Што се однесува до поимот компетенции постојат низа на дивергентни ставови, погледи и толкувања кои се зависни во голема мерка од научно-дисциплинарниот контекст како и од други социо-културни, лингвистички и други околности кои придонесуваат за термилошка или појмовна кофузија која пред се забележува во нивната некозистентност и некоферентност) Ќатиќ (Ćatić, I.,2012). Според Винер (Weinert, 2001; Вестер (Westera, 2001: 75); Барановиќ (Baranović, 2006: 21-23); Бабиќ (Babić, 2007:27). Тоа ја отежнува на идентификација на некои заеднички теориски, концептуални и други постулати. Вестер (Westera 2001:78-79) наведува две перспективи и тоа теориска и операционална. Првата се однесува на внатрешната когнитивната која го која го стимулира и овозможува однесувањето, и се темели на теориските елаборации на Чомски (Chomskog 1965), Еванс (Evansa и соп. 1993), Андерсон (Andersona 1992), Лантфор и Хунтинг (Langforda i Huntinga 1994). Другата се однесува на операционалната перспектива и е типична и преовладува ви образованието. Кога станува збор за првата перспектива можеме да го прошириме нејзиното гледање и да додадеме дека таа е резултат и на повеќе димензионално однесување а тоа се когнитивно, афективно, конативно и други димензии ма личноста. Познатиот автор Колах (Coolahan (Совет на Европа, 1996, според Евридик (Eurydice, 2002:13) предлага компетенциите да се дефинираат како општа способност за делување која се темели на знаење, искуства, вредности и диспозиции која личноста ја развила во различни образовни циклуси. Она што се чини дека е прифатливо гледање спо-

ред концептиалните перспективи на овој труд е дефинирањето на бихевиоралните компетенции кои се однесуваат на однесувањето кои ги даваат Клемп и Бојазис (Klemp i Boyatzis) кои сметаа дека компетенциите резултираат со супериорни перформанси во ефектите во работењето Клемп (Klemp, 1980), додека Бојазис (Boyatzis 1982) става акцент на примарните особини на личноста како што се „ мотиви, особини, вештини, сликата за себе или социјалната улога или корпусот на знаење кои наставникот ги користи. Набљудувањето како се однесува наставникот всушност е одраз на тоа колку ги поседува предходните психолошки атрибути кои се дел од дефиницијата на Бојазисовите компетенции Вајдет и Холифорд (Whiddett i Hollyforde, 2007:5).

Кон ова може да се додаде тврдењето на Кеуфер (Keuffer 2010) дека компетенциите се диференцираат во когнитивните способности и вештини во смисла на професионалните знаења, лични верувања, систем на вредности, мотивациска насоченост и други.

Хрватиќ и Пршл (Hrvatić i Piršl 2007:396) се определуваат за дефинирањето на компетенциите наводите на Пол, Нелсен, Хориган и Ланг (Poole, Nielsen, Horigan i Langan-Fox 1998), според кој компетенциите се комбинација на знаење, вештини, ставови, мотивација и лични карактеристики кои на поединецот му овозможуваат да постигнува поголема ефикасност во одредени работни ситуации. Во продолжение ќе прикажеме дивергентните ставови на експертите во однос на дефинирање, сфаќање и разбирање на поимот компетенции: Мијатовиќ (Mijatović 1999) знаење, умевање и способности, Ричен (Rychen 2003) способност за успешно решавање на индивидуални или социјални барања, Минет (Minet 1994) субјективни сознанија и искуство, Винер (Weinert 2001) ефикасно решавање на проблемите, Дај (Day 1999) комплетност на извршување на одредени улоги, Грин (Greene, 1996) работни навик и лични вештини, Јул (Juil, 2013) комуникациски компетенции и други. На крајот може да се додаде констатацијата и гледањето на Вајдет и Холифорд (Whiddett i Hollyforde-u (2007), кои укажуваат дека организацискиот контекст во голема мерка ги обезбедува параметрите на однесувањето на поединецот и во тој контекст разбирањето и дефинирањето на поимот компетенции.

Социо-емоционални компетенции на наставниците интегрален дел од наставата

Познато е дека емоциите односно емоционалниот живот на учениците влијае на когнитивниот развој на учениците што е од особена важност за процесот на учење. Учењето се случува кога поединецот е расположен за учење односно на тоа го поттикнуваат неговите емоции Чабот и Чабот (Chabot i Chabot, 2009). Ова тврдење го поткрепуваат и соврмените теории за емоциите коу укажувата дека тие ги насочуваат когнитивните активности и го мотивираат целокупното однесување на личноста. Од дру-

га страна квалитетот и интензитетот на секодневната социјална интеракција на субјектите во училиштето зборува за нивот на „социо-емоционалната зрелост“ на институцијата и субјектите во неа. Но, анализирајќи го досегашното соржинско и концептуално функционирање на образованието можеме да забележиме контрадикторни состојби, ситуации и тенденции. Како аргумент во прилог на оваа теза е констатацијата дека долгогодишното опстојување на концептот на „когнитивизација“ на наставата односно знаењето и учењето доведува до појава на педагошки унитаризам во кој доминира потребата за знаење и учење без чувствување и доживување. Предходната констатација само ја навестува потребата од воспоставување на баланс или тенденција на педагошки-психолошки плурализам во наставата исполнет со емоции, чувства, страсти, расположенија и се она што го карактеризира социо-емоционалниот сет на односи во училиштето. Станува збор за комплексни димензии на наставничката професија кои проузлегуваат од неговата социоемоционална компетентност за реализација на наставата. Емоционалната интелигенција како нова психолока парадигма ја разбранува академската јавност со потрагите како како и социо-емоционалниот сет на компетенции на наставикот бидат интегрален дел на комплексниот наставен процес. Теориската основа на овој концепт секко произлегува од Гарднеровата теорија на повеќестепена интелигенција како и од Стренберговата триархична теорија на интелигенција. Како резултат на Стренберговата практична интелигенција и Гарднеровите интерперсонална и интраперсонална интелигенција, Саловеј и Мајер ги поставуваат теоретските одредници на емоционалната интелигенција. Благодарение на Големановата книга „Емоционална интелигенција“ настанува експанзија и потврдување на легитимитетот на концептот на емоционалната интелигенција. Потполното остварување на сопствената личност му припаѓа на емоционалната интелигенција како способност за сочувство со другите, контрола и самоконтрола на емоциите, разбирање на сопствените и туѓите емоции, успешната адаптација во средината се вистински индикатори за успех во работаната и животната средина Големан (Goleman D., 2001.). Во таа смисла емоционалната интелигенција Гардер ја сфаќа како процес на препознавање на своите и туѓите емоционални состојби и адекватна регулација на сопственото однесување (според Takšić V., 1998.). Поседувањето на социо-емоционалните вештини меѓусебото успешно декодирањена вербалната и невербалната симболика (Brooks i Heath, 1993) се реална основа за остварување на успешна наставна работа и атмосфера. Избегнувањето на воспоставување на страв и стрес од училиштето од страна на наставникот во комуникацијата со учениците е солидна основа за градење на вземна доверба Сачил (Schachl, 1999). Воспоставување и ширење на позитивната смисла на комуникацијата во целокупниот наставен процес е сигурен пат кон успех Мејер (Meyer (2005). Ова навестување на потребата за имплементација на концептот на социо-емоционалната интелигенција во воспитно-образовниот процес и воопшто во образованието ќе го апсолвираме со размислувањата на познатиот автор Такшиќ кој го анализира доприносот на Саловеј и Мајер. Така првата дефиниција за емоционалната

интелигенција укажува дека таа е способност за следење на сопствените и туѓите емоции и употреба на тие информации во размислувањето и однесувањето Саловеј и Мајер (Salovey P. i Mayer J.D.,1990., според Такшиќ (Takšić V.,1998.). Истите автори ја забележуваат потребата од ревизија на предходната дефиниција и при тоа ставаат акцент на тоа дека емоционалната интелигенција вклучува способност за воочување, процена и изразување на емоциите, увидување и генерализирање на чувствата, разбирање и знаење на емоциите во насока на емоционален и интелектуален развој Мајер и Саловеј (MayerJ.D. i Salovey P., 1996.,според Такшиќ (Takšić V.,1998.). Тврдењето на Арнолд (Arnold 2008) дека емоционалната интелигенција значи способност за освестување на сопствените и туѓите емоции е уште еден силен аргумент за потребата од нејзино поголемо активирање како дел од човековата целокупност. Социјалните компетенции како интегрална компонента во овој контекст на наставничките компетенции зборуваат за неговата способност и умешност за воспоставување, негување, реализација и зачувување на видот и интезитетот со вкупната социјална динамика во училиштето. Наведената емпириска аргументација ја засилува и акцентира потребата од иновирање на на постојниот педагошки дискур во образованието.

Заклучок

Сметаме дека областа на социо-емоционалната интелигенција во наставниот процес е недоволно истражена и остава простор за понатамошни теориски и емпириски елаборации кои ќе доведат до еден повисок и психолошки покомплетен воспитно-образовен процес. Потребата за нејзина афирмација во обарзованието е се поголема посебно ако се тргне од застапниците на тезата дека емоционалната интелигенција може да се развива и усовршува со примена на валидни програми за развој Хемфри (Humphrey, N. et al, 2007.) . Матијевиќ и Ковлеј (Matijević (1997) i Cowley (2006) ја нагласуваат потребата не само од педагогизација туку и од хуманизација на училиштето што имплицитно подразбирање внесување на елементи кои го поттикнуваат позитивните чувства и нови емоционални доживувања со што се комплетира детската природа. Од тие причини евидентна е потребата на подигнување на едукативното ниво на наставниот кадар за значењето и бенифициите од усовршување и унапредување на социо-емоционалните компетенции на наставниците. Оваа потреба се базира на реалната констатација дека наставниот процес не се само доминанција на интелектуални вештини, операции и активности туку и социоемоционален спектар на доживувања, комуникации, интеракции со еден збор комплексна социо-емоционална динамика на односи. Со тоа наставниците ќе придонесат за поголема контрола, балансирање и нормализирање на емоционалниот интензитет кај учениците и со тоа наставата ќе биде место за учење но и место за доживување на успеси и задоволства. Тоа е заедничка цел на сите во општетсво.

Literatura

1. Arnold, R. (2008). Emocionalna kompetencija za obrazovne stručnjake. *Odgojne znanosti*, 10 (1),133-146.
2. Brooks, W. D., Heath, R. W. (1993). *Speech Communication*. Dubuque: William C. Brown
3. Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu: vještine, tehnike i ideje*. Zagreb. Školska knjiga.
4. Chabot, D., Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija*. Zagreb: Educa.
5. Day, C. (1999). *Developing Teachers, The Challenges of lifelong Learning*. London: Falmer Press
6. Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alineja.
7. Eurydice (2002). *Key Competences. A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice European Unit (<http://promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/Assets/Docs/Key%20Competences%20Eurydice.pdf>)
8. Graham, G. (2008). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Pensilvania State University: Human Kinetics
9. Goleman D. (2001). *Emocionalna inteligencija, Geopoetika*, Beograd
10. Humphrey, N. et al, (2007). *Emotional Intelligence and Education: A critical Review*, *Educational Psychology*, 2007., vol 27,n2, p 235-254
11. Juul J. (1995). *Razgovori s obiteljima – perspective i procesi*. Zagreb: Alinea.
12. Juul, J. (2013). *Škola u infarktnom stanju*. Zagreb: Znanje d.o.o.
13. Keuffer, J. (2010). *Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung*. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungender Deutschen Gesellschaft fur Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Heft 40. 21. Verlag Barbara Budrich, 51 - 67.
14. Matijević, M. (1997). *Didaktički čimbenici odgojno-obrazovnog ozračja*. U: Vrgoč, H., Bošnjak, B. (ur.) *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi: zbornik stručnoznanstvenog skupa*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 33 – 44
15. Matijević, M. (1997). *Odnos odgojno-obrazovnog ozračja i drugih čimbenika nastave i učenja*. U: Vrgoč, H., Bošnjak, B. (ur.) *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi: zbornik stručno-znanstvenog skupa*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 76 - 78
16. Mijatović, A. (1999). *Ishodišta i odredišta suvrnene pedagogije*. Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ.
17. Minet, F. (1994). *Les competences au coeur de la gestion des ressources humaines*. U: Minet, F., Pallier, M. (ur.), de Witte, S. *La competence, mythe, construction ou realite?* Paris: L' Harmattan, 16-31.
18. Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
19. Razdevšek-Pučko, C. (2005), *Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)?* *Napredak*, 146 (1), str. 75-90.
20. Takšić V. (1998). *Validacija konstrukta emocionalne inteligencije, neobjavljena doktorska disertacija, Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu*, Zagreb
21. Ćatić, I., (2012). *Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti.

22. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga, str. 385-412.
23. Hrvatić, N. (2008). Pedagoške kompetencije (vjero) učitelja. Lada – časopis za promicanje religioznog odgoja i vrijednota kršćanske kulture, 1846-2057, 2, 9-17.
24. Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. U: Rychen, D. S. i Salganik, L. H. (ur.), Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen: Hogrefe & Huber.
25. Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. Journal of Curriculum studies, 33 (1), str. 75-88. (<http://www.open.ou.nl/WIM/publicationpdf/CompetencesWW.pdf>)

Ljupco Kevereski
Milka Kevereska

TEACHER'S SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES A IMPERATIVE IN MODERN EDUCATION

Abstract: *It is well-known that emotions, or the emotional life of students, are under the influence of cognitive development. The existence of this concept ("cognition") of teaching leads to the emergence of pedagogical doctrine dominated by the need for knowledge and learning without feeling and experiencing. For these reasons, this paper actualizes a practical problem in education that concerns the indifference of the "power of emotions". The main subject in this labor is the analysis and elaboration of the socio-emotional competences of teachers in modern education. However, the aim of the paper is to expand the set of teachers' competencies that have an exceptional significance for achieving greater student success. The general assumption is that the socio-emotional competencies of teachers is an integral component in the educational process. It is expected that the academic public focus will be on the development of the socio-emotional competencies, which will not be the only place for learning.*

Key words: *socio-emotional competences, gifted and talented, competences.*

Драгана СТАНОЈЕВИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

Зоран СТАНКОВИЋ
Филозофски факултет
Универзитет у Нишу

УЧИТЕЉ У ПРОЦЕСУ РЕАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВНИХ СТРАТЕГИЈА ЗА ПОДСТИЦАЊЕ ОБРАЗОВНЕ И СОЦИЈАЛНЕ ИНКЛУЗИЈЕ*

Сажетак: *Концептом инклузивног образовања тежи се задовољавању образовних потреба све деце, без обзира на природу разлика међу њима. Кључни мотив за његову имплементацију лежи у захтевима модерног друштва које ниво своје хуманости и демократичности мери афирмисањем ових друштвено прихватљивих вредности.*

Намера рада је да се кроз теоријску анализу сагледају вредности организације савремене наставе као оквир потпуније образовне и социјалне инклузије у школској пракси. Подстицај за пожељнију школу и хуманизовање рада и интерперсоналних односа у њој налазимо у адекватној наставној култури – учитељевој примени кооперативног учења, као савремене наставне стратегије која ће помоћи ученицима најразличитијих нивоа способности, знања, интересовања, социјалних карактеристика, да буду адекватно интегрисани у васпитно-образовном процесу.

Поред мотива за сагледавањем улоге учитеља у том процесу, истовремено смо настојали да теоријским опсервацијама осветлимо неопходност подизања нивоа њихових педагошких компетенција у циљу ширег и дубљег заживљавања инклузије у образовној пракси. Такво настојање профилише личне и стручно-професионалне компетенције учитеља у смеру развојног приступа ученицима и осетљивости за њихове потребе при примени наставних стратегија.

Кључне речи: *учитељ, инклузија, компетенције, наставне стратегије, кооперативно учење.*

Увод

*„Нико се не диже тако високо
као онај ко зна где иде“
(Н. Stendhal)*

Основна посебност школе и учитељске професије је да је школа васпитно-образовна установа са наглашеним социјалним карактером, од које се очекују бројни хуманистички (васпитни) резултати. Због тога је,

* Рад је урађен у оквиру пројекта „Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција“ (179074), уз финансијску подршку Министарства за просвету и науку Републике Србије.

посебно у данашње време, огромна ширина службених захтева и веома су хетерогена очекивања од учитеља које, у околностима друштва какво је наше, све више притишћу проблеми реалног педагошког поступања у школама.

Учитељ, као обликовалац вредносно оријентисаног васпитно-образовног процеса и главни подстицалац и сарадник ученицима у развоју њихових знања и способности, има обавезу да поучава, усмерава активност сваког појединог ученика, организује наставу и учење, води наставни процес, пружа подршку ученицима током учења и мотивише, вреднује и оцењује ученике. Притом, он узима у обзир, шири и подстиче њихова интересовања и води рачуна о способностима и потребама појединаца. Због тога, он мора да се континуирано усавршава у струци и стално унапређује своје компетенције (учи о наставној технологији, дидактичким принципима) да би умео да процени како да смањује своју доминацију (наставни садржај прилагодити интересима ученика) и сувопарна излагања; треба да зна шта жели да постигне (наставни циљеви), како то да постигне (наставне методе) и да има увид у могућности и особине сваког појединог ученика; треба да развија самосталност ученика у раду; социјалне односе; треба да разуме ученике, пружа им подршку, развија осећај личне вредности и самопоштовања.

Као типична обележја учитељске професије која је разликују од других занимања, издвајају се:

- проширена улога: док за друга занимања важе специфични приоритети, од учитеља се у исто време све захтева (обезбеђивање знања - образовање, васпитање, корекција друштвених проблема, индивидуална пажња и промоција личности ученика, итд.).
- ученици не долазе добровољно учитељу, односно они не могу бирати своје ученике и обратно. Основна школа је обавезна, а та мање или више присилна сарадња значи да наставници добијају мало позитивних повратних информација.
- Школски закони и прописи омогућују, осим ограничења с једне стране, отвореност када су испуњени задаци. То води, барем код ангажованих учитеља, до осећаја „Никада неће бити готово“.
- Учитељ је у интеракцији као појединац с групом. Он делује у сложеним ситуацијама, често под временским притиском, с мало информација и сталном потребом за доношење одлука.
- Лоша слика: упркос објективно оптерећујућем целодневном послу, постоји у јавности слика о добро плаћеном „послу с пола радног времена“.
- образовање има „експериментални“ карактер. Дакле, наставници не могу једноставно оправдати своју праксу кроз научне теорије (Barth, 1992).

Изразита специфичност учитељске професије је да је непрестано предмет јавног мишљења („свако се осећа позваним и компетентним за оцењивање наставничког рада и његових учинака“) (Terhart, 2001, 92). И

док се пре две-три деценије интегритет и компетентност учитеља, посебно при вредновању рада ученика, није доводила у питање, данас је ова професија прва на удару неоснованог критицизма. Тако су родитељи, у не тако давној прошлости, за нежељене оцене тражили објашњење и од деце, а данас су им за „неуспехе“ деце одговорни искључиво наставници (чак и у случајевима деце са сметњама у развоју, са којом раде често и без асистената). То је један од разлога што је ова изузетно одговорна професија све мање атрактивна међу младима и, тиме, уместо неговања елитизма професије којој се поверавају најмлађи као највеће богатство сваког друштва, смањује се могућност позитивне селекције кандидата за упис на учитељске факултете. На срећу, још увек има довољно квалитетних младих људи који бирају овај позив јер истински воле рад са децом, упркос неповољном друштвеном вредновању ове професије.

Имајући у виду бројност и разноврсност задатака и захтева који се упућују данашњем учитељу, постоје и мишљења унутар струке да су учитељи толико заузети (имају толико тога да ураде), да заправо ништа не могу „стварно добро и исправно урадити“ (Kahl, 1987, 80). Зато, према Терхарту „језгро подручја деловања учитеља мора и даље остати организација поучавања и учења. Квалитет наставног рада показатељ је стручне спреме учитеља. Васпитни и социјални задаци образовања груписани су око њега, али нису у центру“ (Terhart 2002, 101/102). Тако учитељи морају бити и педагози и психолози и социјални радници и дефектолози и све у једном - све то у себи морају поседовати да би могли радити са децом. Наиме, како је настава живи процес који се непредвидиво мења и свако одељење дише својим темпом, сва дешавања и сви образовни и социјални проблеми у домену су одлука учитеља (одлуке према непосредној ситуацији јер су први који су у контакту са ученицима). Учитељи практично морају да стварају „чуда“ која не излазе изван зидова учионице, али су они у њој ватрогасци при решавању друштвених проблема.

Посебну пажњу учитељи данас морају поклонити мотивисању деце. Мотивација мора бити специфична и креативна да би се деца привукла и изазвала на сарадњу и рад (ученици данас имају већи видокруг и више сазнања, бомбардовани су разним медијима). И начини рада морају бити прилагођени данашњем детету, имајући у виду и њихове различите посебне потребе, што упућује на промене у организацији наставе (унутрашњу реформу наставе и школе), што је, опет, у домену одлука самих наставника. У том смислу, сложићемо се са ставом Матијевића (2011, 72-73) који каже да „(...)унутрашњој реформи наставе и школе не требају велике одлуке министара који долазе и одлазе као возови на железничкој станици. Учитељ и школа су вечни (...)“. Међутим, мишљења смо да је систем подршке учитељима недовољно развијен (на факултетима се не добија довољно стручних знања, то и није могуће, али би зато факултети морали имати кључну улогу и у процесу усавршавања након формалног образовања (значајније учешће у организацији семинара и обука). У том смислу, потребно је да се осмисле промене и у погледу одговарајућег ини-

цијалног образовања учитеља како би био припремљен за улогу која се тражи од њега у реализацији инклузивног образовања и његовог професионалног усавршавања (доедукације) ради квалитетнијег даљег рада.

Намера рада је да се укаже на нове улоге, али и положај учитеља у савременом друштву кроз теоријску анализу концепта инклузије и могућности кооперативног учења у функцији потпуније имплементације инклузивног образовања у школској пракси. Поред мотива за сагледавањем значаја, одговорности и тешкоћа учитељске професије данас, истовремено смо настојали да теоријским опсервацијама осветлимо неопходност коришћења наставне стратегије кооперативног учења у циљу ширег и дубљег заживљавања инклузије у образовној пракси.

Инклузија - инклузивно образовање - учитељ

Образовање, посебно у демократским друштвима, несумњиво је један од кључних сегмената од ког зависи не само будућност појединца, већ и државе уопште. У таквом друштву пожељне вредности стичу се повећањем могућности сусретања и упознавања другачијих људи и тиме, степена толеранције према њима, а посебно се рефлектују односом према онима који су у стању потребе за посебном друштвеном подршком или се налазе на маргинама друштва, припадницима мањинских етничких група... Израђивање толерантног друштва, унапређење међуљудских односа, засновано како на универзалним правима, тако и диференцираним и индивидуалним правима која припадају појединцима, незамисливо је без интегрисања оних који имају потребу за додатном друштвеном подршком.

Инклузија представља људско право на квалитетно образовање и друштвени развој. Савремено друштво налаже социјалну и образовну инклузију све деце и креира школе по мери деце – омогућавајући им максимални развој њихових потенцијала, прилагођавајући наставне планове и програме индивидуалним потребама и израђујући демократску атмосферу у којој се поштују различитости и људска права. Посредством овог процеса, школа потпуније остварује циљ да обухвати све ученике, без обзира на њихове разлике у културолошкој, етничкој, верској, родној и политичкој припадности, њихове способности или различите сметње у развоју. Ове разлике између ученика, свих видова, треба да представљају изазов и богатство, а не проблем јер инклузивним образовањем, као интегралном компонентом целокупног васпитно-образовног процеса, треба да се омогући адекватно образовање за све. Наиме, инклузија, као основни принцип деловања у образовном систему, не подразумева само стварање оптималних услова за развој деце са посебним потребама, већ и креирање такве школске средине у којој ће свако дете моћи да оствари своје потенцијале. Дакле, инклузија је широк појам који се односи на огроман ранг потреба ученика, а овај концепт осим уважавања различитости деце по бројним основама, полази и од става да школа својом флексибилношћу треба аде-

кватно да одговори на богатство различитости. То подразумева образовни систем у коме је акценат на промени школе као базичне установе за васпитање и образовање, односно стварање повољне климе за образовну и социјалну инклузију. Овим се, кроз инклузивно образовање, пружа могућност свој деци да буду део школске заједнице (путем појединачне и групне подршке унутар одељењског колектива) и да се кроз процес школовања припреме за активно учешће у животу друштва. Инклузивним приступом омогућавају се једнаке васпитно-образовне шансе за све, а управо хетерогеност треба схватити као шансу учења. Деца треба да буду васпитавана у друштву обележеном разноврсношћу, што значи промену укупне наставе, а никако само посебне мере за „различите“ ученике (осим наставе матерњег језика).

У том контексту, инклузија у својој суштини представља покрет у образовању који обједињује различите стратегије, методе и поступке за развој квалитетног и праведног образовања за све. Према Џонсону (Jonson, 2001) инклузивно образовање представља флексибилну и индивидуализовану подршку деци и младим људима са специјалним образовним потребама (СОП) у оквиру редовне школе. Биљана Јањић са сарадницима (2012), пак, инклузивно образовање представља преко формуле: (право + доступност + подршка) – дискриминисаност = инклузивно образовање. Сузана Миљковић (<http://suzanamiljkovic.wordpress.com/>) инклузивно образовање одређује као процес задовољавања потреба ученика у оквиру редовног образовног система употребом свих расположивих средстава за изграђивање могућности деце да стичу знања, умења и вештине са којима ће се припремати за живот у друштвеној заједници.

Када се говори о образовној инклузији и кохезији, пре свега, мисли се на инклузивни систем образовања са флексибилном и мотивишућом атмосфером за рад, прилагођен специфичним захтевима сваког ученика. Посебно се потенцира образовање маргинализованих социјалних група и деце са посебним потребама. Инклузија ученика са посебним потребама у редовне школе је део великих светских залагања за права човека који налаже потпуну инклузију све деце са посебним потребама, у све сегменте живота. На тај начин школа постаје отворена за све ученике који у њој, без обзира на своје способности и могућности у датој области, постају део школске заједнице и са једнаким условима уче заједно са осталима у одељењу. Иначе, термин деца са посебним потребама је широк и у себи обухвата: децу са сметњама у развоју; децу са емоционалним поремећајем; омаловажавану децу; децу без родитеља и децу са болестима (Јовановић, 2017). Деца са посебним потребама се често класификују и у следеће категорије: деца са сензорним сметњама (оштећењима слуха, вида), деца са телесном инвалидношћу, деца са сметњама у менталном развоју, деца са аутизмом, деца са сметњама у говору, проблемима у језичком изражавању или разумевању, деца са тешкоћама у учењу, поремећајем пажње и хиперактивношћу, деца са проблемима у понашању и емоционалним проблемима, надарена деца.

Социјална инклузија, односно покрет за друштвену укљученост, као основни проблем истиче однос друштвене средине према различитостима (интелектуалним, физичким, културолошким, језичким, конфесионалним итд.). С обзиром на то да деца са сметњама у развоју најтеже остварују комуникацију и интеракцију, највећа је њихова социјална изолација, која се, пак, одражава на њихов интелектуални и социоемоционални развој. Разлози за искључивање оних који су другачији су страх, незнање, предрасуде. Ови ставови се мењају под утицајем заједничког живота и интеракције. Из тих разлога, у социјалном моделу инклузије, нагласак се ставља на стварање услова у друштвеној средини, а не на личности која је различита. Значи, не треба покушавати да образовни систем мења различитости код личности, већ да се измене услови за њихово третирање. Зато, инклузију треба разумети као процес у образовном систему којим ће се омогућити развој свих индивидуа укључених у њега. Истраживања у овој области показују да подстицање комуникације и интеракције има позитивне ефекте код све деце, па и код оне са сметњама у развоју. Сходно томе, учитељи одређеним наставним стратегијама могу помоћи свим ученицима, независно од њихових индивидуалних посебности, да међусобно комуницирају и учествују у заједничким активностима.

Инклузивно образовање резултира бољим социјалним развојем и академским резултатима за све ученике – у ситуацији су да су изложени условима реалног окружења, што доводи до развоја социјалних вештина и остваривања бољих социјалних интеракција. То, такође, обезбеђује платформу већинском делу вршњака за прихватање позитивних ставова, неговање толеранције и уважавање различитости. Познато је да квалитет учења може да буде повећан обезбеђивањем флексибилности за учење и разновидношћу учења ученика у њему. Зато је важан предуслов инклузивног образовања да се има поштовање према посебностима ученика у било ком погледу, поштовање различитих стилова учења, варијација у методама, отворених и флексибилних наставних програма и добродошлости сваког ученика. Уједно, обезбеђивање максимума могућности за успех сваком ученику, без обзира на његове образовне потребе, карактеристика је ефективне наставе.

С друге стране, потешкоће у реализацији инклузивног образовања (посебно деце са сметњама у развоју због посебне осетљивости ове категорије деце), према мишљењу 38,5% наставника, леже у неприхваћености деце са посебним потребама од стране вршњака и њихових родитеља, иако постоји спремност за то, посебно од стране девојчица. До неприхватања долази због неадекватног понашања ученика са сметњама у развоју, што се релативно често догађа а не због саме сметње коју дете има (Hrnjica i Sretenov, 2003). Како је прихватање осетљивих категорија деце условљено многим факторима – претходним искуствима вршњака, породичним васпитањем, предрасудама или недовољном информисаношћу, посебно је значајна припремљеност одељења и школе – сензибилизација школске средине за потребе деце са различитим потешкоћама. У том смислу неоп-

ходно је изграђивање образовног окружења које би било у функцији уважавања различитости и специфичности насталих у развоју појединца, као и подизања квалитета живота и рада деце са сметњама у развоју. У остваривању тога, посебно на нивоу одељења, кључну улогу има наставник, као модел, дизајнер и реализатор адекватних васпитно–образовних активности.

Сходно реченом, за успешно спровођење инклузивног образовања важно је да наставници треба да имају позитивне ставове посебно према ученицима са посебним потребама. Даље, један од главних сегмената за реализацију инклузивног образовања су компетенције наставника. Сам процес инклузије захтева много измена и прилагођавања, а највећи терет увек носе учитељи јер они уводе сву децу у живот школе и друштва и граде темељ односа све деце према школи и учењу. У инклузивном образовању они најбоље показују колико су компетентни у свом раду и, посебно, да поседују вештине за рад са децом са посебним потребама.

Кооперативно учење као стратегија инклузивног приступа

Сагласно тежњама друштва за укључивање све деце у школе без обзира на њихове различитости, уз продукцију толерантног става према њима и подстицање њихове прихваћености и поштовања, школа одговарајућом стратегијом може одговорити тим потребама. Кооперативно учење, поред осталих савремених наставних стратегија, на основу својих димензија, карактеристика и вредности је један од педагошких трендова којим се идеја хуманије наставне културе уводи у систем васпитања и образовања и прилагођава нашим комплексним економским, социо–културним, мултиетничким околностима. Оно је стратегија новог едукативног дискурса – приступа настави и учењу центрираних на ученика, при чему се остварено ангажованије учење, сараднички односи на свим релацијама актера наставе, вршњачка размена, међусобна помоћ и подршка, јављају као промоција сваког ученика. Дизајнирање кооперативног учења као најповољнијег дидактичког модела за реализацију тако конципираног наставног рада је генератор активности и целокупног развоја младе личности. Наиме, сви ученици, без разлике, могу показати способности и знање под условом да се покрене њихова иницијатива, да се поштују њихове стратегије и путеви сазнања, да им се омогући да сарађују и да се ослањају једни на друге (истраживања CRESAS-а, 1986, 10). Њиме се омогућава потпуније испољавање и задовољавање бројних потреба ученика - шире задовољавање потреба за сазнањем, социјалним живљењем и комуникацијом, за самосталном активношћу, истраживањем, опробавањем сопствених снага и могућности, потребе за животом и радом у колективу (посебно изграђивањем конструктивних, сарадничких односа са вршњацима).

Овакво подизање инклузивне васпитно–образовне равни у школама, уверени смо, омогућава интензивније постизање друштвене кохерентности. Наиме, као кључно решење за такве захтеве друштву и појединцу

ова васпитно-образовна стратегија омогућава уношење промена у организацију наставе и стварање прилика за заједнички рад ученика и тиме, њихово упознавање, разумевање различитости са свим њиховим вредностима, уважавање и зближавање. Дакле, приступ који може дати знатан допринос у процесу унапређивања међуљудских односа у друштву је стратегија изграђивања компетенција младих нараштаја за сараднички рад и суживот у свом социјалном окружењу с обзиром на различите аспекте овог окружења. Имајући у виду ову изражену друштвену, али и педагошку потребу за актуелизацијом концепта квалитетног образовања који се заснива на хуманистичкој димензији самих процеса образовања и васпитања, интензивнија примена кооперативног учења је значајан задатак школе.

Вредности ове организационе промене у школи, ради стварања „природних“ социјалних ситуација, могу веома брзо да се конкретно одразе у својим социо-педагошким консеквенцама. Њоме се излази у сусрет образовним и васпитним потребама деце и уједно повећању социјалне кохезије и уважавања различитости као главног ресурса толерантног друштва. Наиме, саме различитости треба да постану главни посредници, примарно одговорни за квалитетно образовање и изграђивање модерног демократског друштва. Ови захтеви се односе на васпитно-образовни процес који би требало да се томе прилагоди својим облицима наставног рада, односно режирањем кооперативних наставних ситуација као пожељног амбијента школског рада. Тиме се мења окоштала парадигма образовања (Robinson & Aronica, 2009, 9-12) у контексту компетитивних наставних ситуација у оквиру традиционалног, фронтално организованог васпитно-образовног процеса. У основи ове наставне стратегије подржан је концепт самосталног учења и уважене су специфичности образовног контекста у коме се оно реализује. Овакво иновирање школе које се огледа у примени сарадничке наставе и постизању одговарајуће кохезије у одељењима, без обзира на верску и етничку припадност деце (Станојевић, 2011), следствено временом доводи до промена у друштвеној сфери. Променом начина организације и реализације наставних активности и померањем наставног процеса од фронталног ка кооперативном приступу остварује се интеракција и међувршњачка медијација кроз успостављену мрежу социјалне подршке, пре свега, на релацији ученик-ученик. Социјална подршка би требало да постане релевантан и конзистентан систем свих оних који заједно решавају задатке при чему стреме истим циљевима и он би, истовремено, требало да интегрише пријатељство с једне стране и социјалне односе, с друге стране (Roeders, 2003, 47). На потребу имплементације кооперативног учења као модела социјалне интеграције указује чињеница да се у школи као макро нивоу и учионици као мезо нивоу одвија педагошка комуникација и интеракција која доводи до повећања индекса интегрисаности и редукције интер и интравршњачких конфликта. Такође, настава центрирана на ученика може помоћи у процесу прилагођавања персоналних с групним интересима (Van Lange, Carsten, 2003, 291-315).

Контекст сарадничке радне околине и међусобне упућености ученика, захваљујући чешћим контактима и мешању деце показује се, према истраживањима, као повољан педагошки оквир за усавршавање њихових интерперсоналних вештина и стварање топлије, пожељније социјалне атмосфере. Он омогућава да се ученици осећају прихваћенијим јер се у амбијенту социјалне међузависности ученика (примање и давање – "интерперсонално сусретање") подстичу позитивна осећања (ментални и емоционални афинитет). Зато се сараднички однос, генерално, захваљујући позитивним структурама емоционалних односа, сматра видом побољшања интерперсоналних и емоционалних компетенција ученика (Сузић, 2000, 9). Карактеристике таквог социјалног окружења ученика отварају питање њихове социјалне и психолошке ситуираности и повећавају способност прилагођавања и социјално компетентних облика понашања. Оно је, као ненаметљива стратегија за подстицање прихватљивог понашања ученика, позитивни миље за учење о моделима понашања и о самима себи. Наиме, при заједничком раду ученици уче једни о другима међусобним самеравањем, те упознају и себе и стичу способност разумевања другачијих од себе. Уопште, заједнички интереси и усмереност ка истом циљу бришу разлике, одстрањују препреке које раздвајају, искључују агресивне елементе, индивидуалну изолованост у одељењу јер окрећу и упућују ученике једне другима, чиме постају и обавезни свима.

Услед нужности ширења њихових социјалних „поља“, динамичне и вишесмерне комуникације, међусобне сарадње, солидарности, побољшава се степен прилагодљивости и осигурава место сваком ученику у одељењу (прилика да испољи све своје квалитете). На тај начин и изоловани појединци, својом активнијом улогом, имају прилику да се промовишу у неком сегменту рада групе, да се укључе у заједницу, помогну функционалне улоге, популарности и поверења у групи, да стекну осећај достојанства. Зато се сараднички структурисане наставне ситуације „лицем у лице“, због ангажованијег учења, међусобне помоћи и подршке, јављају као примарна снага промоције и пружају широке кохезионе могућности јер подстичу интеракцију, а онда и интеграцију у групи (Станојевић, 2016). Таква наставна клима доводи до побољшања међусобних односа ученика јер делује превентивно и интервенишуће у случајевима постојања дезинтеграционих и дисруптивних снага и појава – различитих конфликта у одељењу.

„Режирањем“ стратегије узајамног деловања и тимског рада ученика, код њих се у већој мери подстичу развој социјалног интересовања и компетенција, знањање и примена етичких норми и тиме наглашеније развија међусобно уважавање, осећање и култура заједништва. Наиме, овакав природни педагошки амбијент израженије и непосредније интерперсоналне комуникације поспешује њихово ближе и боље упознавање и успешнији рад, атмосферу узајамног прихватања, поштовања правила понашања, пружа им прилику да унапреде вештине решавања проблема у свом окружењу, повећава мотивацију за просоцијалне, а обесхрабрује негативне

облике понашања. Због веће међусобне упућености при извршавању обавеза и учењу, код ученика се у већој мери јавља отвореност, спремност за размену, узајамно помагање, културно понашање, високо развијено осећање групне припадности. Ова могућност проширивања и продубљивања социјалних веза и односа гради личност и аутономију ученика, доприноси њиховом позитивнијем међусобном процењивању и доживљавању, ублажавању евентуалних тензија, неспоразума, тражењу прихватљивих решења, односно, отклањању узрока могућих сукоба и агресивног деловања. Сама организација рада васпитно делује у одстрањивању асоцијалних облика понашања и интегрисању ученика у заједнички одељењски живот – појачаном комуникацијом може се побољшати социјални статус ученика (одбачена или занемарена деца) и у зачетку делује на појаве насилништва и виктимизације. На тај начин се, од самог почетка школовања, усмеравањем на просоцијално одношење, стварају предуслови за развој самопоштовања, емпатије, социјалних вештина, односно, педагошко-превентивни спецификум поремећаја понашања. Ово је и погодан пут подстицања супституцијске асертивности претежно пасивних облика поремећаја понашања – плашљивости, повучености, потиштености, кроз оснаживање личности ученика јачањем и задовољавањем њихове потребе за доказивањем и комуникацијом.

Структуре међузависних задатака и активности резултирају одговарајућим социјалним понашањем, повећањем способности преузимања улоге другог, испољавања емпатије, групне солидарности, развијања дружељубивости између ученика. Сарадничким условима рада стварају се услови за прихватање разлика и квалитетнију интеракцију хетерогених вршњака. Истраживачки докази доследно потврђују да се оваквим начином рада унапређују позитивни ставови према другачијима од себе и интерперсонални односи ученика уопште. Једно од првих истраживања (Deutsch, 1949, према Deutsch, 2000) показало је да структуре кооперативног учења доводе до веће хармоније међу људима. Емпиријским налазима (Johnson, Johnson & Holubec, 1993) је потврђено да чланови сарадничких група испољавају више интерперсоналне привлачности и лакше прихватају међусобне утицаје, него чланови компетитивних група. Показало се да при активном коришћењу интеракције и међусобног праћења ученика, они развијају већи степен самопоуздања, превазилазе социјалне предрасуде, показују позитивнији став према школи и другим ученицима и склапају више пријатељстава него што је то случај са традиционално оријентисаном наставом (Lamberigts et al., према Roeders, 2003; Johnson & Johnson, 1989). И Gillies (2000) налази да сараднички међузависни чланови група при решавању задатака теже да буду пријатељски настројени и међусобно повезанији.

Wentzel & Watkins (2002) налазе да помагање бољих ученика слабијима повољно делује на постизање школског успеха и остваривање позитивних социјалних односа међу њима. Побољшање ових односа показује се већим прихватањем других, бољом атмосфером у разреду, већом

спремношћу на сарадњу с вршњацима у школи и ван ње, давањем подстицаја, похвала, показивањем разумевања, активним слушањем, спремношћу сагледавања проблема из угла другог ученика (Law, Mesch, Johnson & Johnson, 1986; Burrton, James & Ambrosio, 1993; Hertz-Lazarowitz, Baird & Lazarowitz, 1994, према Peklaj, 2001:15). Slavin (1980; 1987) и Marantz (1988) налазе да међузависност и сарадња у току заједничких активности резултирају повољнијим односом међу децом – бољим прихватањем и већим поверењем. Њима се унапређује преузимање афективне перспективе и алтруистичко понашање деце (Johnson & al., 1976), помаже у смањењу школских проблема (Krappmann & Oswald, 1985), социјалних проблема – одбацивања (Roeders, 2003), и потенцијалних опасности од деликвентних облика понашања (Hartley, 1976, према Slavin, 2002:118).

Сарадничке активности доприносе унапређивању међуполних и међурасних пријатељстава, интерперсоналне атракције, социјалних вештина и преузимању социјалне перспективе другог (Johnson, Johnson & Maruyama, 1983; Gillies, 2000), поштовању различитости (друге расне и етничке групе, хендикепирани) (Slavin, 1983; Slavin, 1995, Станојевић, 2016). Johnson & Johnson (1978) налазе да се на овај начин постижу позитивнији ставови ученика према хетерогености вршњака (пол, способности, етнички или културално), према конфликту и наставницима. Према мета-анализи бројних истраживања, кооперативним учењем развија се способност сарадње са другима, олакшава интеграција у школе и остваривање подношљивијих односа у мултиетничким и мултикултурним групама (Roeders, 2003, 54–55). На пример, истраживање утицаја тимских игара на међурасну интеракцију (De Vries & Edwards, према Крњајић, 2002, 82) показало је позитивне ефекте на смањење расних предрасуда. Посебно у мултиетничким срединама, сараднички рад доноси интеракцију, размене, уклањање граница, реципрочитет и истинску емпатију, поштовање и солидарност ученика различитих култура. Уопште, заједничким учењем ученици стичу способност сарадње и свест усмерену на прихватање и интегрисање „другачијих“ и схватање ирационалности „грубе“ доминације већине у разреду и школи. Наиме, овакав рад смањује комуникационе баријере, а тиме и међусобне проблеме који се могу јавити у свим облицима наставних и ненаставних комуникација у школи, а који иначе могу оставити дуготрајне последице на понашање деце. На овај начин ученици уче о различитостима, њиховим вредностима и проблемима, развијају толеранцију и разумевање свих врста различитости, чиме могу са успехом да одговоре основним захтевима живота у модерном грађанском друштву. Сараднички рад је, зато, и превентивна активност "мешања" ученика, којим се изграђује пожељно васпитање и спречавају предрасуде и декултурација. Зато, кооперативно учење има изузетан утицај с обзиром на чињеницу да облици социјалног учења по моделу у школском контексту битно обликују процес социјализације и васпитања уопште - усвајање ставова, вредности и укупно понашање младих (Станојевић, 2010).

Из реченог произилази да учитељ може значајно да помогне вредносном формирању ученика с аспекта неговања културе хуманог понашања у инклузивном контексту. То ће, између осталог, а веома ефективно постићи ако омогући њихову активну позицију „простора за сусретање“ у наставном раду, нарочито имајући у виду њихове индивидуалне разлике и социо-културне посебности. И научни и интуитивни педагошки концепт учитељевог рада логично подразумева неопходност обезбеђивања прилика за међусобно упознавање ученика, привлачење пажње и истицање њихових посебности и вредности, ради стимулације њиховог афективног филтера и остваривања заједништва у одређеном друштвено-културном контексту (Станојевић, 2008). У том смислу, кооперативне форме рада ученика су релативно једноставне организацијске могућности са значајним педагошким претпоставкама, као природни радни и животни оквир процеса искуственог интерперсоналног учења и, путем њега и интегрисања „различитости“ у школским колективима. Њима се стимулише комуникација и међусобно приближавање деце различитих способности и потреба, различитих националности, вера и култура од најранијих узраста, респектовање свих видова својеврсности вршњака, толеранција према различитости свих врста.

Адекватна организациона наставна решења у форми примене кооперативних облика рада битно утичу на промене у школском контексту и тиме представљају значајну претпоставку практичне реализације инклузије. У том смислу, кооперативно учење постаје предуслов остваривања социјалне партиципације, социјалне прихваћености и доживљаја припадности групи. С друге стране, оно рефлектује социјалну припремљеност школе за остваривање прокламованих постулата инклузивног образовања кроз стварање повољне атмосфере – подржавајуће у начину организовања кооперативних активности ради омогућавања међусобног упознавања, зближавања, боље интеракције, социјализације и интеграције у заједницу. Применом интерактивне наставе и кооперативног учења ученика подиже се кохезија у одељењима и остварује захтев за ефикаснијом инклузијом деце у редовни школски систем (Roeders, 2003, 39-40). Зато се с пуним правом може рећи да се променом парадигме и стратегије образовања - интензивнијом применом форми заједничког рада ученика, ова димензија развијања младих нараштаја може најједноставније и најпотпуније остваривати као и адекватно одговорити на потребе маргинализованих и мањинских група, деце са сметњама у развоју. То је вид афирмативне акције подржања и омогућавања ефикасне и квалитетне инклузије свих категорија деце са потребом за додатном друштвеном подршком. Сходно реченом, организација наставе кроз заједнички рад ученика је незаобилазна стратегија са специфичном улогом у изградњи пожељне школске стварности у сваком друштву.

Закључно разматрање

Међународне иницијативе о образовној инклузији односе се на задовољавање образовних потреба све деце, без обзира на разлике међу њима, ради изграђивања квалитетнијег образовања и подизања нивоа хуманости и демократичности модерног друштва. Поред образовног карактера, као кључни аргументи за примену инклузије, истичу се етички и социјални фактори. Преко промена које се организују на нивоу школе, инклузивно образовање води до инклузивног друштва (Sretenov, 2000) јер је инклузија у образовању један вид инклузије у друштво. Одатле произилази и констатација да је инклузивно образовање стратегија чији је крајњи циљ унапређење инклузивног друштва у коме је свој деци, без обзира на пол, узраст, способности, етичку припадност, социјални статус и ометеност у развоју омогућено да учествују у друштвеним активностима и да дају свој допринос, тј. да се образују сагласно својим потребама и могућностима. Водећи се инклузијом као принципом обезбеђује се њихово заједничко коегзистирање у истом контексту, у коме су у први план истакнути узајамно поштовање, толеранција, помагање и несметано развијање на индивидуалном, али и на социјалном плану. Инклузија, дакле, представља процес повећања укључености и смањења искључености, у коме учешће означава признавање, прихватање и поштовање, укључивање у процес учења и друштвене активности на начин који омогућава појединцу да развија осећање припадности у друштву. Она значи прихватање различитости и изграђивање околине у којој се свако осећа поштовано и прихваћено. Инклузија је предзнак квалитетног образовног система и обоје зависе од тога шта се дешава у школи и учионици. Учитељ је тај који треба да препозна разлике, планира свој рад у складу са њима, налазећи начине да омогући оптималне стандарде образовања свима, без обзира на њихову социоекономску, етничку, културну или било коју другу припадност или некакву ометеност. Тиме настава добија наглашену хуману димензију.

Деца код које су сметње у развоју веће, имају више проблема у интеракцији са вршњацима (Guralnick, 1986). Пошто комуникација и социјална интеракција омогућују да се стичу знања о дешавањима у окружењу, то се одражава и на њихову социјалну компетентност. То може да инхибира развој социјалних вештина и жељу за социјално укључивање у групу вршњака из опште популације. Успешна интеракција између деце може да се оствари уколико постоје конструктивни односи између деце са посебним потребама и њихових вршњака типичног развоја из опште популације. У контексту овог закључка су налази спроведених истраживања (Кобеšćак, 1998), који су показали да су за дете са сметњама у развоју посебно значајни први утисци који се формирају у току почетних интеракција. Прихватање од других најлакше се постиже при групним активностима, односно у процесу неговања сарадње при учењу. Насупрот томе, уколико у процесу учења ова категорија деце није укључена у заједничке активности, лакше долази до њиховог одбацивања, због чега они граде нега-

тивну слику о себи и вршњацима, повлаче се или реагују импулсивно и агресивно. Зато се кооперативно учење сматра наставном стратегијом адаптације која омогућује подршку у учењу и оцењивању, одговарајући на едукативне потребе свих ученика, а посебно оних укључених у инклузивни процес - кроз одговарајући ангажман и напредовање у зависности од потреба.

За приступ и рад са децом са специјалним образовним потребама кључни су мотивација и ставови учитеља, односно његова уверења. Уколико сматра да школа треба да буде отворена и доступна свој деци, без обзира на врсту њихове посебности (укључујући и децу са сметњама у развоју) и да сва деца могу да постану корисни чланови друштва, спремније ће прихватити изазов рада са оваквим ученицима. Такође, спремније ће усвајати нове прилазе у образовању деце различитог социјалног, економског, културног и искуственог порекла, могућности и потреба. Учитељи увек морају да имају у виду да само применом индивидуализованог приступа у наставном раду могу да постигну квалитетно васпитање и образовање за све категорије ученика, омогућавајући им максималан развој у складу са њиховим могућностима и потребама. Они, као организатори и реализатори наставног процеса морају да препознају и поштују интересовања и индивидуалне способности ученика, њихов лични стил, посебности, културне вредности и да верују да сваки ученик може да научи. Квалитетан наставник никада неће да дозволи дискриминацију ученика и поштоваће неједнаке могућности. Отуда, инклузивно образовање мора да буде општа пракса која је рационализована у образовању, а не конкретна интервенција која се односи на једну или више обесправљених група.

Учитељ у реализацији наставе мора увек да се руководи тиме да је, поред оног што се учи, важно и то како и чиме се учи и у каквом амбијенту се одвија процес учења. У том смислу, да би „различити“ били прихваћени у одељењу од стране већинског дела вршњака, учитељ мора применом кооперативних форми рада да омогући интеракцију између ученика, различите заједничке активности и да подстиче комуникацију, градећи мотивишућу и пријатељску атмосферу у одељењу. Одлуком да укомпонује кооперативно учење у дизајн часова, учитељ показује да на различитости између ученика гледа као на ресурсе за подршку учењу, а не као на проблеме који морају да се решавају. Као реализатор такве наставе, учитељ усмерава рад одељења формирањем адекватних парова и група ученика и њиховим ротирањем и, тиме, изграђује услове за учење и напредовање сваког детета. Дакле, за виши ниво и квалитет комуникације и интеракције у одељењу битно је само мало другачије организовати час. Подстицањем учешћа свих ученика, преко међусобне интеракције и вербалне и невербалне комуникације, долази и до интензивније интеракције и комуникације између деце и учитеља. Од овакве мотивишуће и позитивне климе корист имају сва деца, а посебно се напредак може очекивати и јавља се код деце из групе маргинализованих и са тешкоћама у развоју. На тај начин, ако је инклузија као вредносни систем циљ, кооперативно учење представља средство његовог остваривања.

Имајући у виду да су основне потребе све деце исте и да свако дете најбоље може да учи у групи својих вршњака (ту је мотивисаније да би било исто тако успешно као и његови вршњаци), од њега се при таквом раду очекују и најбољи резултати. Зато, инклузивни приступ наглашава индивидуализацију наставе где се, кроз кооперативни рад у коме се ученици међусобно подржавају према својим способностима и могућностима, прихватају различитости ученика и њихове индивидуалне потребе. Зато и инклузија и кооперативно учење и значе и подразумевају толеранцију, вредновање и поштовање индивидуалних разлика ученика и њихово достојанство. У том циљу, улога учитеља у процесу реализације кооперативне наставе (у контексту спровођења инклузивног образовања) тражи од њега да: сазнаје (дијагностикује) индивидуалне способности и потенцијалне могућности сваког ученика; планира и припрема наставу у којој ће примењивати кооперативне форме рада; организује заједнички рад ученика и недирективно води наставни процес (процес учења ученика); прати, проверава и оцењује развој и напредак сваког ученика на путу ка постизању циљева наставе; непрестано ради на сопственом усавршавању. Учитељ у оваквим случајевима треба да игра двоструку улогу - и као специјални едукатор за одређену децу и као учитељ који држи редовну наставу примењујући форме самосталног сарадничког рада ученика.

Евидентно је да савремени систем образовања и васпитања тражи учитеља који је оспособљен и спреман да одговори бројним постојећим изазовима. Он је кључан фактор у наставном процесу од чијих личних и стручних компетенција зависи квалитет наставе. За успешан рад учитеља од великог значаја је постојање самокритичности и способност процењивања самог себе и квалитета свог рада. На основу евалуације свог рада, стиче се увид у то шта још треба побољшавати и унапређивати. Учитељ мора добро да познаје самог себе и своју имплицитну педагогију (схватање развоја детета, процеса учења, своју улогу у комуникацији и интеракцији са ученицима). И инклузивни, као и сваки васпитни програм обухвата индивидуалне интерпретације учитеља и конкретно васпитно-образовно деловање које укључује те интерпретације у условима у којима се тај програм примењује. Побољшање васпитне праксе се не дешава помоћу нових програма, независно од практичара који их реализују. С друге стране, мењањем праксе, мења се субјективно значење и интерпретација.

Инклузивно образовање у Србији из различитих разлога још увек није достигло задовољавајући ниво практичне примене. У том циљу и даље су неопходне афирмативне акције и појачано стручно усавршавање наставника уопште. На тај начин примена кооперативног учења постаје за њих развијајући процес како наставних стратегија, тако и развоја њихових професионалних знања и вештина. Такође, неопходно је систематско праћење примене кооперативног учења, посебно у функцији инклузивног образовања. Овим би се генерално допринело мењању имплицитне педагогије наставника у погледу „третмана“ деце са потребом за додатном друштвеном подршком и из осетљивих друштвених група.

У свему овоме, учитељи као први непосредни креатори и организатори процеса васпитања и образовања, својом стручношћу, професионализмом и личним ставовима у овом смислу имају пресудну улогу. Тежња за развијањем ове културе хуманијег наставног рада, пред њих поставља веће захтеве, тражи већу педагошку ширину, више личних напора. Такво настојање профилише њихове личне и стручно-професионалне компетенције у смеру развојног приступа ученицима и осетљивости за њихове потребе при примени наставних стратегија. Из тих разлога, у циљу њиховог искуственог учења и обликовања пожељних експлицитних и имплицитних едукацијских идеала, кооперативно учење треба да буде заступљено и у самом процесу образовања наставника. Тиме се омогућује проширивање и осавремењавање репертоара наставних стратегија и облика рада неопходних и у процесу квалитетног образовања, као и усавршавања школских посленика. Такође, обезбеђује се њихово адекватно искуствено оспособљавање и подизање педагошке културе за неговање једнакости шанси у васпитању - реализацијом најприродније – кооперативне наставне стратегије и облика рада.

Литература

1. Barth, T. (1992). The Public Interest and Administrative Discretion, *The American Review of Public Administration*, vol. 22, 4, 289-300.
2. Gillies, R.M. (2000). The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, No. 1, 97-111.
3. Guralnick, M. (1986). The peer relations of young handicapped children. In: Strain, M., Guralnick & H. Walker (ed.): *Children' social behavior* (93-140). Orlando: Academic Press.
4. Deutsch, M. (2000). Cooperation and Competition. In: M. Deutsch, P. Coleman (ed.): *The Handbook of Conflict Resolution* (21-41). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
5. Hrnjica, S., Sretenov, D. (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta i Save the Children.
6. Janjić, B., Milojević, N., Lazarević, S. (2012). *Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji: priručnik za zaposlene u vrtićima i školama*. Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.
7. Jovanović, T. (2017). *Podučavanje, inkluzija*. Retrived October 12, 2017. from WWW: http://www.dgt.uns.ac.rs/download/razvojnapsih_10.pdf
8. Johnson, D.W. & al. (1976). Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning and achievement, *Journal of Educational Psychology*, Vol.68, No. 4, 446-452.
9. Johnson, D. & R. Johnson (1978). Cooperative, competitive and individualistic learning, *Journal of Research and Development in Education*, Vol.12, No. 1, 3-27.

10. Johnson, D.W., R.T. Johnson & G. Maruyama (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: a theoretical formulation and a meta-analysis of the research, *Review of Educational Research*, Vol.53, No.1, 5-54.
11. Johnson, D.W. & R.T. Johnson (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina (MN): Interaction Book Company.
12. Johnson, D., R. Johnson & E. Holubec (1993). *Circles of learning: cooperation in the classroom*, 6th. ed Edina, Minnesota: International Book Company.
13. Johnson, T. (2001). Inclusive Education, a dream or a necessity, *AsiaPacific Journal on Disability*, Vol. 12.
14. Kahl, T. N. (1987). Reduzierung der Lehrer-Arbeitsbelastung durch Teilnahme an Fortbildungsangeboten. Thesenhafte Diskussionsanstöße. In: Schönwälder, H.G. (ed.). *Lehrerarbeit. Eine vergessene Dimension der Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Dreisam Verlag, 69-93.
15. Kobešćak, S. (1998). Socijalni aspekti odgoja i obrazovanja djece sa posebnim potrebama, *Dijete, vrtić, obitelj*, br.13.
16. Krappmann, L. & H. Oswald (1985). Über die Schwierigkeit zu helfen-ein Bericht aus Kinderwelt, *Pädagogik*, 6.
17. Krњajiћ, C. (2002). *Социјални односи и образовање*. Београд: ИПИ и Виша школа за образовање васпитача.
18. Marantz, M. (1988). Fostering prosocial behavior in the early childhood classroom: Review of the research, *Journal of Moral Education*, Vol. 17, No. 1, 27-39.
19. Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
20. Miljković, S. (2017). *Oblak znanja za učitelje*. Retrived October 8, 2017. from WWW: <http://suzanamiljkovic.wordpress.com/>
21. Peklaj, C. s sod. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
22. Robinson, K. & L. Aronica (2009). *The element*. London: Penguin books.
23. Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
24. Slavin, R.E. (1980). Cooperative learning, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No.2, 315-342.
25. Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
26. Slavin, R.E. (1987). Develoepmental and motivational perspectives on cooperative learning: a reconciliation, *Child development*, Vol.58, No. 5, 1161-1167.
27. Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*, 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
28. Slavin, E.R. (2002). Cooperative Learning in Elementary and Secondary School, *Education and Sociology An Enciclopedia*, Levinson, D.L. (ed.). New York, London: Routledge Falmer.
29. Sretenov, D. (2000). *An evaluation of attitudes of pre-school teachers from different social and cultural milieu in Yugoslavia towards inclusion of children with mild learning difficulties in regular pre-school*. Birmingham: The University of Birmingham.
30. Станојевић, Д. (2008). Дизајнирање кооперативног рада ученика у настави. Београд: *Образовна технологија*, (3-4), 23-40.

31. Станојевић, Д. (2010). Социјална самоевалуација ученика у светлу наставних ситуација сарадничког учења, *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, (1), 111-131.
32. Станојевић, Д. (2011). Савременом наставном културом до алтруистичке оријентације школе, *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, (2), 61-74.
33. Станојевић, Д. (2016). Наставне стратегије као контекст интеркултуралног васпитног концепта. *Годишњак за социологију*, (XII/16), 75- 92.
34. Сузић, Н. (2000). Утицај кооперативног учења на развој интерперсоналних способности и емоционалности. У: Сузић, Н. (уред.): *Интерактивно учење II* (9-47). Бања Лука: Министарство просвјете РС и УНИЦЕФ.
35. Terhart, E. (2002). Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 91-110.
36. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
37. Van Lange, P. & Carsten, D. (2003). Socijalna interakcija: suradnja i natjecanje. U: Hewstone & Stroebe (edit.): *Uvod u socijalnu psihologiju: Europske perspektive* (291-315). Zagreb: Naklada Slap.
38. Wentzel, K.R. & D.E. Watkins (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers, *School Psychology Review*, Vol. 31, No. 3, 366-378.
39. Зборник радова (1986). *Свако дете може да учи* - Радови истраживачког центра CRESAS. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Dragana Stanojević
Zoran Stanković

TEACHER IN THE PROCESS OF REALIZATION OF THE STRATEGY FOR PROMOTING EDUCATIONAL AND SOCIAL INCLUSION

Abstract: *The concept of inclusive education aims at satisfying the educational needs of all children, regardless the nature of the differences between them. A key motivation for its implementation lies in the requirements of the modern society that the level of their humanity and democracy measure by affirmation of these socially acceptable values.*

The intention of this paper is to review through the theoretical analysis the values of the modern teaching organization as a frame of complete educational and social inclusion in school practice. Incentives for desirable school and humanizing the work and interpersonal relationships in it we find in adequate teaching culture - teacher's implementation of the cooperative learning, and modern teaching strategies that will help students of different levels of skills, knowledge, interests, social characteristics, to be adequately integrated into the educational process.

In addition to the motives for reviewing the role of the teacher in that process, at the same time, we tried to, with the theoretical observations, highlight the need to raise the level of their pedagogical competencies in order to the broader and deeper enlivening inclusion in educational practice. Such efforts profile the personal, professional and professional competence of the teachers in the direction of the development of access to the students and sensitivity to their needs in the implementation of the teaching strategies.

Key words: *teacher, inclusion, competencies, teaching strategies, cooperative learning.*

УЧИТЕЉ КАО ГОВОРНИК

Сажетак: *У раду се говори о физичким, духовним и моралним својствима учитеља, о његовом држању и односу према деци и свима пред којим говори на јавним скуповима. Ефекти учитељевог рада сразмерни су његовом општем и педагошком знању, а у знатној мери зависе и од умећа говорења. Учитељ мора овладати усвојеним стандардима нормативне граматике и екстралингвистичким вредностима говора, да би остварио васпитнообразовне циљеве наставе.*

Кључне речи: *учитељ, деца, говор, настава, образовање.*

Основне претпоставке доброг говора

Говор је феномен који човека уводи у друштвени живот и омогућава му да испољи своју индивидуалност, свој афинитет, склоности и креативне могућности у професији којом се бави, у науци, уметности или неком виду духовног живота. Комуникативни, психолошки и социјални аспекти говора су незамењиво средство у социјализацији индивидуе, нарочитао у периоду њеног узраста и зрења. Реч исцељује, блажи, сече или убија, зависно од начина на који је изговорена и коме је упућена. Она је неки вид праисконске силе, која одређује судбине људи и управља њиховим животима. Стога ваља контролисати речи, јер човек је њихов господар само док их не изговори. Када их изговори, он је њихов роб; речи каткад на свога творца кидишу и као осице га убадају.

За шире и дубље познавање говора, неопходан је богат и осебујан фонд речи. Речи су елементи говора који претходе суптилнијим облицима изражавања. У раној фази живота дете испољава интересовање за изговор, за нагласак, а то одрасли, а нарочито учитељи, морају имати у виду, како би правилним говором на најбољи начин утицали на развој дечје личности. Умеће говорења, као категорија духа и свести, поред лингвистичких својстава има и етичку и естетску вредност, која стимулативно делује на емотивни и психички склоп дечје природе. Онај који говори исказује свој став према непосредном окружењу, а слушалац садржај говора перципира и препознаје у њему оно што је естетско и што му у души ствара осећај духовног задовољства. Реторичари старе Грчке су веровали да слушалац осећање лепог доживљава превасходно захваљујући својим чулима. Аристотел је најпотпуније дефинисао духовно осећање слушаоца, доцније названо као естетски доживљај. Он је јасно издиференцирао духовно задовољство изазвано доживљајем оног што ствара осећање пријатности, створено на биолошкој реакцији чула.

У свакој расправи о добром говору, ваља поћи од ставова чувених филозофа, реторичара и естетичара старе Хеладе, који су поставили темеље ове духовне дисциплине. По Платону добро говорити, значи, истину говорити. Овај став се не може оспорити, јер заиста говорник који се обраћа аудиторију било којег узраста, мора оставити утисак човека који говори истину и коме се може веровати. За разлику од Платона, Горгија сматра да говорник не учи слушаоце о томе шта је праведно, а шта неправедно, " него само ствара веровање о томе". Из опречних дефиниција старих реторичара о умећу говорења, развијала се поступно теоријска мисао о реторици као вештини и реторици као науци о беседништву. Полемике око питања да ли је реторика вештина наговарања, на чему су инсистирали софисти, или уметност лепог говорења, како су тврдили стоичари, трају у различитим видовима и облицима све до наших дана. Цицеронов став да говорник увек мора мислити о томе шта говори, коме, када и како говори, могао је до извесне мере помирити дилеме око питања: истину говорити или стварати илузију о истинитости онога о чему се беседи. Различити погледи о садржају, форми и порукама говора упућеног слушаоцима, одредили су природу и суштину беседа у три кључне сфере духовног и материјалног живота. Тако ће се развити беседе расправног (саветодавног), епидеиктичког (похвалног) и судског карактера. "Говор се може осветљавати и дефинисати са чисто лингвистичког, дијалектолошког или беседничког аспекта, али његов суштински смисао је увек исти: говор је вишедимензионални језичко-акустички феномен, којим човек потврђује своју супериорност над свим осталим, до сада познатим облицима живота" (Милинковић 2010: 53).

Данашње поимање беседничког умећа упућује на став да су подједнако важни садржина и форма, као и сам тренутак, начин и место на којем је беседа саопштена. Ако је реч о учитељу, који је условно и говорник, он мора у свакој прилици слушаоцима понудити нове податке и чињенице у дискурсу теме о којој је реч, на начин који одговара афинитету, образовању и узрасту слушачког аудиторијума. Крајњи ефекти говора одређени су начином излагања, који подразумева беспрекорну дикцију, поштовање књижевнојезичке норме, познавање и примену логичког акцента, мисаоно-емотивну ангажованост говорника. Фонолошке вредности гласа остварују се синхронизацијом говорних органа, у тренутку проласка ваздушне струје, на оном месту где настаје спонтан природни звук који у гласовном низу може имати и стилску функцију. Правилним изговором гласова постиже се јасност говорног исказа, примереног емотивном и рационалном бићу слушаоца.

По школској дефиницији језик је средство споразумевања, али у беседничкој вештини он је знатно више од тога. Језик је израз човекове свести и његовог унутрашњег живота, друштвена и социјална категорија којом говорник испољава знање и способност да врши утицај на поједнаца, на групу или шири слушачки аудиториј. Функција језика у реализацији говора остварује се као дар говорника, као један вид његове компетенције и способности за функционалну примену беседничког умећа.

Четвороакцентски систем са постакцентским дужинама, добра дикција, јачина и висина гласа, логички акценат и паузе, неизоставни су елементи мелодије реторичког исказа. Посебан допринос ритму и мелодији говора даје сам учитељ својом мисаоном и емотивном ангажованошћу према садржини говора који казује. Раван и неафективан говор не изазивају емотивну ни мисаону реакцију слушалаца, учитељ који није овладао дикцијом и техником дисања није ушао у тајну беседничке вештине. Он мора познавати своје гласовне могућности, како би вежбањем обликовао неопходне варијетете усменог говора. Добар говор захтева знатно ширу скалу тонске висине од оне коју познаје вокална музика. "Добрим и снажним гласом можемо радити шта хоћемо", говорио је Квинтилијан, док муцав или шуштав глас иритира духовно биће слушаоца.

Добар говор подразумева функционалну употребу пауза и логичког акцента. Паузе имају респираторну и психолошку функцију, а учитељ их користи када дели две мисаоне целине у намери да емотивно или логички истакне више једну од њих. Реч, исказ или група речи које се у говору посебно маркирају јачином или интонацијом гласа, зове се логички акценат. То је начин да се посебно истакну екстралингвистичке вредности говора и емотивни став учитеља који даље утиче на рационално и ирационално биће ученика. У реченици: **Ми, учитељи, волимо свој учитељски позив**, може се нагласити било који њен део, зависно од тога шта се жели истаћи – субјекат, предикат, нека реч или мисаона целина:

Ми, учитељи, волимо свој учитељски позив

Ми, учитељи, **волимо** свој учитељски позив

Ми, учитељи, волимо **свој** учитељски позив

Ми, учитељи, **волимо** свој учитељски позив

Ми, учитељи, волимо свој **учитељски позив**

Ми, **учитељи**, волимо свој **учитељски позив**

Ефекти правилне употребе интерпункције, стандардног и логичког акцента, правилном артикулацијом, а нарочито мисаоно-емотивно ангажовање говорника, основне су и неизоставне претпоставке доброг говора.

Учитељ – говорник

Знање је квалитет који се стиче превасходно упорним радом, учењем и вежбањем, а умеће говорења божији дар и наслеђена способност елоквенције, која се, такође, може вежбањем уздизати и поправљати. Учитељ који претендује да освоји пажњу слушалаца и стекне њихово поверење, мора поседовати наслеђене и временом усвојене способности. Слушачи не желе да праштају, а још мање да трпе импровизацију, нарочито, када је реч о беседничкој вештини. Зато учитељ мора поседовати неопходна физичка својства, духовне врлине и морални интегритет.

Ни један човек при рођењу није могао бирати свој изглед, па тако се десило да су људи, углавном, незадовољни физичким растом и стасом, говором и другим физички уочљивим особинама. Човек по истинку веру-

је да му свега у животу недостаје, осим памети, а у суштини ваљало би размишљати обрнуто. Када је реч о учитељу, обично се каже да није важно како изгледа, већ шта носи у своме карактеру и духовном бићу. Томе ваља додати чињеницу да је спољашњи изглед, итекако, важан и да сваки појединац, па према томе и учитељ, захваљујући физичким предиспозицијама често оставља важан утисак на околину, на слушаоце и све друге којима се обраћа. Спољни изглед може се прилагођавати одевањем, сходно потребама одређеног тренутка и нивоа аудиторijума. У старом Риму се поклањала пажња нарочито, спољашњем изгледу говорника и начину његовог одевања. Правила римске реторике су предвиђала величину и врсту одеће коју говорник мора имати када говори пред публиком. Дибреј, такође, сматра да онај који говори мора имати импресиван изглед и складне покрете тела.

Поред физичког изгледа, гласовне могућности учитеља су неопходна претпоставка за реализацију доброг говора. Елементарне вредности гласа су висина, јачина, боја и темпо говорења. У беседништву је јако важно разликовати гласност и јачину говора. Јачина има функцију у маркирању емотивног набоја, док гласност омогућава да се интензитет емоција транспонује у свест и подсвест слушаоца. Беседништво познаје три степена гласности: доњи, средњи и горњи.¹ Боја гласа је урођена инваријабилна особина која је одређена специфичном конституцијом говорног апарата сваког појединца, те се не може мењати и подешавати, као висина или јачина. Синхронзацијом физичких константи гласа остварује се еуфонија говора који је дефинисан природом реторичког модела и афинитетом слушаоца.

Аристотел је први дефинисао интелектуална и морална својства говорника, из којих проистиче општи профил учитеља. То су етос, патос и логос, као најважнији елементи беседничког умећа. У интелектуалне способности ставио је знање и интелигенцију, а у етичке врлине племенитост и разборитост (Аристотел, 1970: 29). Интелигенција је својство наслеђено рађањем. Интелигенцију и знање не треба раздвајати, јер су то основне претпоставке логичког расуђивања, елоквенције и конструктивне импровизације. Меморија учитеља је условљена степеном његове интелигенције. Цицерон је говорио да је памћење "трезор знања", а Квинтилијан – "способност да се испољи снага суђења". Многи филозофи и реторичари су сматрали да је памћење способност која се сталним радом и вежбањем може развијати и побољшавати.

Елоквенција учитеља исказује се у његовој способности да излагање профилише на начин којим ће слушаоце убедити да безрезервно поверују у истинитост његових речи. Моћ елоквенције се остварује у спрези са

¹ "Наведени нивои се испољавају као шапат, полушапат и гласни говор. Јачина и гласност се прате и допуњују као саобразни елементи укупне вредности гласа, али ваља знати да ти елементи нису увек у потпуности кохерентни. Некад се може десити да шапат има већи интензитет него полушапат или гласан говор. Гласност је одређена и самом природом текста који се говори, а каткад и чисто физичким разлозима при реализацији говора. Што су слушаоци удаљенији од говорника, даљина је већа и обрнуто" (Опширније о томе види у: Миомир Милинковић, *Реторика*, Чачак, Легенда, 2010, стр. 75)

знањем и интелигенцијом. Томашевски сматра да се говорник који не испољава потребни ниво знања служи "уобичајеном клишетираном фразеологијом, која му служи да сазда привидност говора без икакве мисаоне садржине" (Томашевски 1972: 14). У тренутку надахнутог говора, елоквенција може бити оснажена инспирацијом и имагинативним способностима говорника. То су тренуци када се до максимума активира говорникова свест и подсвест, до нивоа на којем се у потпуности остварује његова намера. То је чин духовне егзалтације у којој се он поистовећује са садржином коју излаже и своју личност несвесно ставља у стање емпатије и личног самозаборава, у којем жртвује идентитет и своју индивидуалност, да би на слушаоце оставио снажнији утисак, да би их придобио и у њиховим осећањима изазвао спонтан, природни доживљај. Из ових чињеница проистиче став да учитељ мора бити способан да контролише степен идентификације са темом о којој говори, како не би запао у сферу мистицизма или се удаљио од основне идеје.

Проблем морала је актуелно питање од првих облика људске заједнице до модерних времена. Човек је у сфери технике напредовао до несључених размера, али на плану морала често је на нивоу првобитне заједнице. Данашњи филозофи, хуманисти и говорници треба да реше енигму: зашто је то тако, ако се зна да је човек једино биће које је у потпуности свесно својих поступака? Ово реторичко питање ће вероватно и у будућности изазивати полемике и опречне ставове, како у људској свакодневици, тако и у области човековог духовног живота. Сократ је сматрао да је знање подлога морала, а Платон је истицао да говорник мора "водити рачуна о томе да у срца својих суграђана усади праведност и умереност и уклони неправду и разуданост" (Платон 1968: 161). Квинтилијан и Цицерон су, такође, на становишту Платоновог учења по којем добар говорник мора бити ваљан и честит човек вичан беседништву.

Софисти су, међутим, придавали већу пажњу форми него суштини беседе. По њиховом уверењу, говорник није дужан да доказује истину, већ да говори тако да код слушалаца ствара илузију о истинитости својих речи. У историји беседничке вештине ипак преовлађује мишљење да говорник мора бити високоморална личност, човек коме се може веровати и који је свестан да је његова беседа добра онолико колико може користити слушаоцима. "Ко не познаје такву функцију говора", истицао је Хајнц Лемерман, "постаће демагог, али никада говорник у правом смислу". Учитељ мора говорити из душе, искрено и истинито, да би уверио слушаоце да у његове речи нипошто не треба сумњати.

Свој наступ пред децом или одраслима, учитељ мора извести лаким и сигурним кораком, усправног тела и правог погледа, како би слушаоци први сусрет са њим доживели као осећање пријатности и радозналости. При том не треба успут да намешта кравату, да поправља косу или закопчава одело, већ да сву пажњу усмери на слушаоце како би са њима остварио први, визуелни контакт. Своје излагање започиње и завршава стојећи. Колико ће се кретати, зависи од природе текста који говори и од

састава аудиторијума којем се обраћа. У сваком случају, свој поглед мора непрестано усмеравати према слушаоцима, тако да сваки појединац у неком тренутку помисли како се учитељ обраћа баш њему. Поглед никако не сме бити одсутан, изнад аудиторијума, а сваки гест или покрет тела и руку мора се синхронизовати са садржином текста. Гестови често слушаоцу пружају више информација од самог говора. У садејству са другим елементима говора, они оснажују комуникацију између говорника и слушалаца, нарочито у сфери политичког и епидеиктичког беседништва. Говорник не сме наступати са позиције надређеног, који жели да истакне свој его и покаже супериорност свога положаја. Квинтилијан је говорио да код људи постоји урођена гордост која им не дозвољава да величају вишег од себе. "Онај који се стара да исувише изнесе себе, вређа нашу гордост. Нама се чини да нас он потцењује и ниподаштава", каже он. Публика не трпи охолост и надобудност, исто као незнање и површност. Зато учитељ мора наступати пријатељски, трудећи се да ни једним гестом не истиче своју надмоћ, како не би оставио утисак човека који највише воли своју гордост и умишљеност.

Учитељ не сме стајати мирно, скрштених руку, нити са рукама на леђима. Данашњи инструктори рецитовања, греше када од деце траже да казују стихове у ставу *мирно* или са рукама на леђима, као да су заточена. Једна нога треба да је увек у лаком искораку, тело мало повијено напред. При том, не сме да се клати, нити да прави сувишне покрете рукама и ногама, да изводи непотребне гестове или упире поглед у познанике. Успех учитеља зависи и од начина на који ће започети свој говор. Данашњи говорници често праве опширне и непотребне уводне тираде, хвалећи домаћина или организатора или садржину беседе коју ће саопштити. Често започињу цитатима или неком изреком, мислима неког научника или писца, што може бити добро, ако се садржај таквих почетака може узети као мото беседе коју ће излагати. Каткад ваља излагање започети без увода (*in medias res*) и одмах, конкретно изложити припремљени садржај. Било који почетак да се одабере, коначни исход беседе зависи превасходно од говорника, од његових предиспозиција, начина излагања и способности да овлада собом и освоји пажњу слушалаца.

Највећи непријатељ сваког говорника, па и учитеља су трема и страх. Узроци таквог осећања су различити, а потичу од саме природе говорника, од његове психичке конституције и односа према слушаоцима пред којима говори. Неизвесност успеха, страх од реакције слушалаца, такође, утичу на сигурност говорника. Сретен Петровић сматра да је узрок "треме више социјалне природе, а страха психолошке природе" (С. Петровић 1995: 72). Неприпремљеност говорника, такође, чест је узрок трема и страха. У *Библији* је записано: "Оно чега се бојиш, то ће те и снаћи". Ове чињенице упућују на закључак да учитељ мора настојати да се ослободи

треме и страха, како би на прави начин показао своје говорничко умеће.² Један од начина да то успешно оствари јесте познавање аудиторинума пред којим говори. Он мора познавати психологију групе пред којом наступа, њену социјалну, интелектуалну, генерацијску, конфесионалну и националну структуру, да би формирао модусе за стицање неопходног поверења. Теорија беседништва маркира два типа аудиторинума: публику и масу. Маса је групација која нема формирану физиономију. У маси појединац губи своју индивидуалност, своје ја утапа у резон и понашање групе, постаје њена танка карика, али са осећањем сигурности и непобедивости. Маса је глува и неосетљива за све што одудара од њеног убеђења, те је склона ниским поривима и неразумним поступцима.

Лако је учитељу да говори пред ђацима, јер унапред познаје њихове предиспозиције, расположење и идентитет. Међутим, када говори одрашлим слушаоцима мора имати у виду да они немају унапред формиран став према њему као говорнику. Тај тип аудиторинума ће свој став фомирати за време његовог излагања. Да ли ће га прихватити или одбити, зависи највише од његовог излагања. Још деликатнија је ситуација ако наступа пред масом која је *a priori* одбојна према њему. У том случају он као главно оружје мора употребити логичке разлоге којим ће доказати своје ставове. Мора истрајати на доказивању ставова и убеђивању слушалаца у исправност својих идеја. Притом треба да говори најбоље што може, језиком који ће изазвати емотивну реакцију публике. То мора чинити, јер хетерогеност аудиторинума прети екстремним и непредвидивим иступима појединаца, који нису дошли да саслушају говорника, већ да истакну себе, своје знање и своју личност. Чак и најобразованији људи, као и људи високих моралних врлина, често, када су део масе, испољавају исте или сличне страсти као разуздана гомила, у којој појединац иза групе скрива свој идентитет. Ле Бон каже да индивидуа у маси има осећање "непобедиве моћи, што јој допушта да се може предати сфери инстиката".

Од учитеља се очекује да буде добар човек и добар говорник (*vir bonus dicendi peritus*-Цицеерон), дакле, високоморална личност која у сваком тренутку личним примером делује на осећања и ставове слушалаца. Он мора бити свестан колико је важна мисија његовог посла, те да с љубвљу и поносом приступа подизању младих нараштаја. У обраћању учитељима Ричард А. Виа истиче да је учитељ један од најважнијих људи своје земље. Деца коју учи проводе доста времена са њим и стога он има велики утицај на њих. Будућност било које земље је у рукама учитеља. Власти које нису свесне важности учитељског позива, чине велику штету себи, народу и будућности своје домовине.

² "Психичка несигурност изазвана код беседника од великог броја присутних, једнако као и од полупразне сале, а сазнање да говори пред слушаоцима међу којима има и оних чије је образовање изнад његовог, чини га инфериорним до те мере, да у аудиторинуму не гледа више свога саговорника, већ непријатеља пред којим је побеђен и безочно разоружан" (опширније о томе у: Миомир Милинковић, *Реторика*, стр. 91-97, наведено издање)

Учитељ је говорник, у разреду, на ходнику, у јавном и културном животу средине у којој ради, на родитељским састанцима, приредбама и другим манифестацијама. Он не држи беседу само деци, већ свима са којима долази у контакт. У своме раду оцењује само децу, а сви остали – родитељи, педагози, надзорници, директори – оцењују њега. Ученици са посебном пажњом прате сваки његов покрет, сваки поступак и сваку изговорену реч. Због тога је учитељу одузето право на грешке. Платон је говорио да "држава неће много изгубити ако обућар нема појма о своме занату; једино ће Атињани бити лоше обувени. Али ако васпитачи омладине буду рђаво испуњавали своје обавезе, онда ће створити поколење незналица и порочних људи који ће упропастити сву будућност отаџбине".

Лик учитеља се никада не заборавља – у њему се доцније као одрасли људи препознајемо, сећамо ђачког доба и незаборавног детињства. Каква ће та сећања бити, не зависи само од нас, већ и од личности учитеља, од свега чему нас је научио и од оног чему нас није научио. "Учитељ треба да је емоционално стабилан, да поседује све моралне врлине, посебно доследност и чврстину карактера, да би могао да даје добар пример. Уз то мора да воли ученике и свој позив, што је битан услов за вршење васпитачке дужности" (Педагошки речник, 1967: 508). Овом мишљењу ваља додати став да учитељ мора бити добар говорник, човек који уме на најфинији начин да исказује мисли и осећања и да посредством речи делује на морални профил својих ученика. Општа својства личности говорника, неизоставне су претпоставке за лик успешног и доброг учитеља. Он у своме раду мора да зрачи добром енергијом и благим расположењем, како би деца у његовом лику и поступцима препознала образац свога понашања, а у речима путоказ одрастања и духовног зрења. Од њега треба свакога дана да сазнају нешто ново, како би са радошћу и својом вољом долазила у школу. На тај начин школа ће им постати извор знања и оаза детињства, којој ће се доцније, у мислима, радо враћати. Сваки час, говорио је Језерски "може се претворити у знање које открива хоризонте науке, у мисао која узбуђује срце, у умење које наоружава руке, у убеђење које одређује карактер".

На формирање будућег човека, учитељ делује својим говором и укупним понашањем. Колико ће придобити наклоност деце коју учи, највише зависи од њега, јер деца за узор свог понашања прихватају само учитеља коме верују, кога поштују и коме се диве. Говорећи о умећу говорења, Квинтилијан је посебну пажњу посветио моралном лику учитеља: "Нека учитељ сам нема порока и нека их не трпи код других. Нека његова строгост не буде мргодна, а љубазност не буде попустљива, да не би отуда поникла мржња или омаловажавање. Нека буде прост у предавању, стрпљив у раду, више да се труди него да захтева. Нека радо одговара онима који питају и нека поставља питања ћутљивима. У похвалама да не буде исувише тврдица, али и да не буде исувише раскошан, јер прво одузима вољу за рад, а друго порађа безбрижност. Сваки дан нека он каже ученицима нешто што ће им остати у памћењу".

Учитељ мора стално да подиже ниво знања и квалитет своје елоквијенције, да прати достигнућа модерне стилистике и реторике, да осавремењује начине и методе излагања и дијалошког општења са ученицима. Мора поштовати личност сваког ученика, јер ђаци су његови слушаоци и највернија публика. Утолико је његова одговорност у формирању личности сваког појединца већа, како у неговању умећа говорења, тако и у неговању културе понашања. У лику учитеља ученици често виде идеалну личност. То га обавезује да се ослобађа негативних навика, јер слабији ђаци често испољавају посебан афинитет за његове слабости и недостатке. Значај учитеља мери се његовом одговорношћу у формирању личности детета, у оној фази живота када се на њега највише може утицати. Учење у старости, каже једна арапска пословица, исто је као писање по песку, а учење у младости је као "клесане у камену". Као говорник, учитељ је дужан да код деце развија жељу да стално побољшавају свој говор, да их мотивише на самопрегоран рад, како би превазишли свога учитеља. Да би то постигао мора остварити висок ниво психолошке и емотивне блискости са ученицима. Учиће их тако што ће функционално користити своја знања, скромношћу којом ће их стално убеђивати у исправност својих речи, својом љубављу према деци и послу који обавља, и најзад, својом честитошћу и озбиљношћу којом ће освојити њихову пажњу и поверење.

У настави и ваннаставним активностима учитељ треба да буде строг према себи, а благонаклон према деци и другима. Притом, мора веровати у себе и своје ученике јер ће на тај начин лакше освојити њихово поверење, изазвати интересовање и неопходно уважавање. "Једини учитељ достојан тог имена је онај, који побуђује дух слободног мишљења и развија осећање личне одговорности", говорио је Јан Амос Коменски. Када говори деци, мора исказивати висок ниво концентрације на текст који казује, како би деца сама закључила да то што им он прича има за њих посебан значај. У монолошком излагању ваљало би да своје судове и погледе оснажује примерима из личног искуства, како би постигао непосреднији однос са слушаоцима. Коначан став деце према њему зависиће не само од тога шта им је говорио, већ од емотивног интензитета које је у њима побудио.

Када говори пред аудиторијумом одраслих, учитељ мора знати да јавни наступ не доноси само трему и неизвесност успеха, већ и осећање задовољства, које ће бити утолико јаче, колико је успео да нађе пут до срца сваког слушаоца. У тренуцима треме и страха, морао би се сетити Карнегијевих речи: "Мислите на задовољство и уживање које ћете имати када устанете и с поверењем саопштите слушаоцима своје мисли и осећања. Неколико пута сам пропутовао свет, али знам мало ствари које доносе већу радост од оне коју имате када закупите пажњу аудиторијума снагом изговорене речи. Онда имате осећај снаге и моћи. Два минута пре него што почнем, више бих волео да ме туку него да почнем. Али два минута пред крај говора, више бих волео да ме убију, него да престанем" (Карнеги, 1995: 19). Расположење учитеља у тренутку говора веома је важно за

успешност комуникације са слушаоцима. Фонд речи и начин на који их стилски уобличава и изговара, интонација и афективне вредности гласа, такође, су важни за коначни исход његовог наступа. На основу промене у боји гласа, темпу и јачини говора, слушаоци лако уочавају искреност учитеља, његове мотиве и крајњу намеру, па према томе формирају и свој став и своје расположење. Свој ауторитет учитељ одређује снагом својих врлина, а снагу елоквенције, искреношћу, дубином и интензитетом осећања. Притом, учитељ се не сме предавати осећању острашћености јер слушаоци не подносе било какву позу охولة самодопадљивости.

Цицеронов став да говорник увек мора имати на уму "шта говори, коме и како говори", примерен је портрету учитеља – говорника. Српска народна пословица каже: "Проговори да видим ко си!" Говор је израз човековог унутрашњег бића. У говору се осликава психологија, карактер и морално биће учитеља. Због тога учитељ своје способности, своју професију и елоквенцију никад не сме ставити у службу лажи, било каквог зла и неморала, већ, превасходно, у службу правде, истине и честитости.

Литература

1. Аристотел (1987). *Реторика*, I, II, III Београд: Независна издања
2. Аристотел (1970). *О песничкој уметности*. Београд: Завод за издавање уџбеника
3. Група аутора (1969). *Педагошки речник*. Београд: Завод за издавање уџбеника
4. Карнеги, Д. (1995). *Како лако и брзо савладати говорничку вештину*. Београд: Народна књига, Алфа
5. Квинтилијан, М. Ф. (1967). *Образовање говорника*. Сарајево: Веселин Маслеша
6. Милинковић, М. (2010). *Реторика са изабраним беседама*. Чачак: Легенда
7. Милинковић, М. (2012). *Умеће говорења у функционалној димензији васпитнообразовног рада*, Настава и учење – циљеви стандарди, исходи, Ужице, Учитељски факултет, 14, стр. 37-50.
8. Петровић, С. (1995). *Реторика*. Београд: Савремена администрација
9. Платон. (1968). *Протагора, Горгија*. Београд: Култура
10. Томашевски, Б. В. (1972). *Теорија књижевности*. Београд: СКЗ

TEACHER AS AN ORATOR

Abstract: *This paper discusses the physical, spiritual and moral qualities of teachers, their approach and attitude towards children and everyone before whom they speak at public meetings. Effects of their work are proportionate to the level of their general and pedagogical knowledge, and to a considerable extent are dependent on his prowess to speak. The teacher must master the standards of normative grammar and extralinguistic values of speech, in order to achieve the goals of education. A good teacher has to be a good speaker.*

Key words: *teacher, children, speech, learning, education.*

Христо ПЕТРЕСКИ
Међународни славјански универзитет “Гаврило Романович Державин”
Свети Никола – Битољ

Ана ПЕТРЕСКА
докторанд, Филолошки факултету у Скопљу

САРАДЊА НАСТАВНИКА И УЧИТЕЉА У РАДУ СА УЧЕНИЦИМА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

Сажетак: *Интеграцијски (инклузиван) рад у школи са ученицима са посебним потребама је јако специфичан, тежак и одговоран посао, како због саме (рањиве) природе самих ученика, тако и због ограничених инфраструктурних могућности и стандарда, али и због недовољне претходне припреме, плана, знања, стручности и искуства.*

Ипак, стање и на овом плану се брзо и драстично мења, па се већ примењују најбоља (скандинавска) методичко-дидактичка сазнања и вештине и оно што је најбитније - све је мање издвојених (сепаратних и сепарираних) одељења само са ученицима са (по)тешкоћама.

Ученици са посебним потребама су, уствари, ученици са посебним могућностима и за њих је потребан посебан, марљивији и одговорнији приступ и однос њихових васпитача, учитеља и наставника.

Кључне речи: *васпитање, образовање, инклузија, интеграција, школа, настава.*

1.

Према подацима из светске статистике - 10 % је ученика у школској популацији коју чине ученици са посебним потребама. Због њихових потешкоћа у развоју, они каскају, тј. касне за својим вршњацима, али управо због тога, треба учинити све да се тај раскорак и та стагнација смање, уколико не могу у потпуности да се анулирају и сасвим нестану разлике између њих.

Зато, насупрот евидентним, великим и природним разликама, треба наћи, сагледати и потенцирати сличности међу ученицима без тешкоћа и са потешкоћама у развоју.

Свакако, сличности су много веће и управо на њима треба базирати и градити заједничку, равноправну, бољу и лепшу будућност.

У том смислу, едукација као процес васпитавања и образовања подупире се, темељи се и постоји због стицања знања и развијања способности (спознајних, психомоторних и емоционалних) за даље професионално опредељење и самостални живот.

2.

У самој школи, у настави битан је избор адекватних стратегија рада и поступака прилагођених садржају, узрасту и могућностима у по(д)учавању ученика са посебним потребама.

Најпре, поред плана и програма и његове припреме и разраде, треба увек имати у виду коме се наставник, учитељ и педагог обраћа и на који начин, а то значи да треба предавати, радити и указивати (помагати) поступно, са употребом јасних, разговетних, краћих реченица са што више познатих речи. И све то треба чешће понављати све док се не уверите, након провере, да је изречено било разумљиво и усвојено.

Да нови наставни материјал буде лакше и брже прихваћен - неопходна је поткрепа сликама и шемама, како би се побољшала и остварила перцепција и разумевање од стране ученика.

Приликом запажања и уочавања, битно је издвајање и усвајање најбитнијег. Једноставно и прегледно, без сувишних детаља, са неопходним и расположивим надгледним наставним средствима. Притом, помаже подвлачење (подцртавање), поступност, прегледност и читљивост исписаног текста, али и презентација (с)ликовног и визуелног материјала.

Поред правила и дефиниција, теза и хипотеза, питања, теорија, теорема и дилема, стално треба истицати одговоре, практичне и конкретне примере и закључке.

У процесу вежбања садржаја и стицања знања, треба понављати битне делове за утврђивање градива (материјала) због успореног когнитивног развоја ученика са посебним потребама.

Преко асоцирања, закључивања, конкретизирања, повезивања, сажимања и систематизирања, долазимо до непосредне стварности, симбола, слика, фактографије и окружења.

3.

Ученике са посебним потребама, уосталом, као и све друге ученике, морамо поступно да уводимо и уведемо у апстрактан начин сагледавања и мишљења.

У питању је најпре рецепција, а онда и будућа и даља експресија.

Однос наставника мора бити позитиван и добронамеран, са чешћим похвалама и топлим, приснијим контактима, па чак и са обавезним седењем ученика са посебним потребама у првом реду одмах испред наставника, или у његовој непосредној близини.

За ученике са посебним потребама нужни су чешћи одмори и паузе у раду. Све треба бити јасно, прецизно и разумљиво, па таква треба да буду и питања, задаци и упутства.

Рад са сваком учеником са посебним потребама, посебан је и индивидуалан, па због тога треба за сваког ученика имати посебан план, програм, метод и приступ. Притом, обавезно треба да се прате и анализирају успеси и резултати, али и стагнације и кризе.

Наставник мора стално да мотивише своје ученике, да их редовно укључује у рад на часу, да им даје домаће задатке и да буде у контакту са њиховим родитељима за обавезни и континуирани рад код куће.

4.

Планирање унапред и редуцирање материјала, као и стручна обука и сарадња, то су само неке од примарних потреба и постулата.

Ова тематика и проблематика спада у оквире специјалне (посебне) педагогије, а интеграција у образовању захтева и налаже индивидуализиран, осмишљен и перманентан програм и приступ.

Интеграција (инклузија) раније се је одвијала и манифестовала преко медицинског модела, касније преко социјалног модела, а сада као делимична и(ли) потпуна интеграција (инклузија).

На крају друге деценије двадесет и првог века, не изостаје и неопходна је, улога наставника и учитеља у раду са ученицима са посебним потребама, са интердисциплинарним приступом и сарадничким односом са ученицима и њиховим родитељима.

У ствари, приступ и однос наставника и учитеља, посебно у овом случају, треба бити родитељски.

5.

Тачније и прецизније речено: приступ мора бити другачији, тј. дидактички, методички, диференциран и индивидуализиран.

Мора се стално радити како би се смањила несигурност, страх, одвојеност, подређеност и изолација.

Императив је створити радну, позитивну атмосферу, односе и климу где се “другачија“ деца прихватају и укључују у све заједничке активности.

Без посебних, издвојених и специјалних одељења само са ученицима са посебним потребама.

Потребна је посебна и додатна подршка и помоћ, јер потребе су посебне, различите и специфичне, па самим тим је и интеграција физичка, социјална и функционална.

Место и улога учитеља у савременом васпитању, образовању и друштву су велики, драгоцени и неизоставни. А, посебно када је у питању рад са децом и ученицима са посебним потребама и могућностима, једном рањивом, немоћном и маргинализованом, али и захвалном, хуманом и племенитом категоријом људи!

Литература

1. Петрески, Христо (2010): Виртуелно огледало, Феникс, Скопје
2. Петреска, Ана (2013): Рехабилитација кај пациентите со мозочен удар, Феникс, Скопје
3. Петрески, Христо (2013): Авторска бајка - компаративна анализа, Феникс, Скопје
4. Петрески, Христо (2013): Антологија на драмски текстови за деца и млади, Феникс, Скопје
5. Петреска, Ана (2014): Аутизам, Феникс, Скопје
6. Петрески, Христо (2014): Антологија на македонски авторски бајки, Феникс, Скопје
7. Петрески, Христо (2017): Антологија на современа поезија за деца и млади, Феникс, Скопје

Hristo Petreski
Ana Petreska

COOPERATION BETWEEN SUBJECT TEACHERS AND CLASS TEACHERS IN WORKING WITH STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Abstract: *Integrated approach to learning when working with students with special needs is a very complex, difficult and responsible job, both due to the highly vulnerable nature of such students, and due to a limited infrastructure, but also due to the insufficient lesson preparation, planning, knowledge about this approach, skills and experience. However, things are changing rapidly and drastically, so the best (Scandinavian) methodological and didactic knowledge and skills are being implemented now, and most importantly, there are less and less separate and separated classes only with students with special needs.*

Students with special needs are, in fact, students with special abilities and they require a special, diligent and more responsible approach and the attitude by their preschool teachers, class teachers and subject teachers.

Key words: *upbringing, education, inclusion, integrated approach, school, teaching.*

Даниела ЙОРДАНОВА
Мариана ГЪРМИДОЛОВА
Великотърновски университет
"Св. св. Кирил и Методий"

ВЪЗМОЖНОСТИТЕ НА ИНТЕРАКТИВНИТЕ МЕТОДИ ПРИ РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕН ТЕКСТ ЧРЕЗ ОБУЧЕНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА И ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО (1.-4. КЛАС)

Резюме: *В статията се разработва идеята, че художественят текст може да се възприеме, разбере, осмисли и интерпретира по подходящ начин от учениците в 1.-4. клас чрез приложението на подходящи интерактивни методи в уроците по литература и изобразително изкуство. Според нас възприемането, разбирането, осмислянето и интерпретирането се реализират комплексно, тъй като литературното произведение, представено чрез художествен текст, е единство от съдържание и форма. Има се предвид и жанровата специфика на художествените текстове (епически, лирически и лиро-епически), както и общите за всички жанрове елементи като тема, идея, сюжет, композиция, проблеми, литературен герой, художествен език. Въпреки комплексното реализиране на възприемането разбирането, осмислянето и интерпретирането при работа с художествен текст, всеки един от тези процеси се предтавя с предимство предвид конкретните му проявления в уроците по литература и изобразително изкуство според жанра, вида на урока и поставените цели чрез приложението на подходящи интерактивни методи.*

Ключови думи: *интерактивни методи, обучение, литература, изобразително изкуство, уроци, възприемане, разбиране, осмисляне, интерпретиране, художествен текст, 1.-4. клас.*

Съвременните изисквания, които поставя образованието в България извеждат на преден план конструктивистки теории и подходи, основани на разбирането, че в процеса на познавателна дейност е активна ролята на учащите се в изграждането на собственото знание и усвояването му се обвързва се с преобразуване на стари модели в нови, основани на натрупан опит.

Малките ученици на новото поколение са по-различни от връстниците си през миналия век. Това са децата на нет поколението, което поражда проблеми в съвременната образователна система. Това налага различни подходи за учене. Един от подходите, които се налагат днес в образованието, е интегралният. Той заема водеща роля в обучението в начален образователен етап, тъй като съдейства за комплексно усвояване на знания, формиране на умения и компетентности от учениците, които се опират на познавателния, социалния и емоционалния им опит. В полето на новото интегрално знание попадат редица феномени, един от които е художественят текст.

Спецификата на художествения текст определя синергетичното взаимодействие между предметите от т. нар. естетически цикъл. Този въпрос не е нов за теорията и методиката на обучението. Но днес се налага преосмисляне на концепциите и технологиите за работа с художествен текст с оглед овладяване на ключови компетентности от учениците, които са необходими за тяхната успешна интеграция и реализация в обществото.

Разбирането, осмислянето и интерпретирането на специфичната информация, която носи художествения текст предполага взаимосвързано взаимодействие на сродни изкуства и предметни области. Това ще мотивира и стимулира учениците да общуват с текста като читатели и деятели. По този начин художественият текст се превръща в инструмент за преживяване, познание, естетическа наслада, а защо не и за осъществяване на определена цел в конкретна житейска ситуация. Синтезът на сродни изкуства при работа с художествен текст в училище в етапа 1.-4. клас предполага такава дейност на децата, при която чрез комплексното въздействие на слухови и зрителни образи е обърната към тяхната непосредствена емоционалност, спонтанност, сетивност и артистичност, така че малкият читател/слушател в максимална степен да възприеме, разбере, осмисли и интерпретира съдържанието му.

Съществен компонент от системата за обучение са образователните технологии. Без да се изясняват същността, особеностите, терминологията и класификацията им, ще отбележим, че са свързани с методи, техники, форми и средства на обучение. В този смисъл технологичният компонент показва начина, по който ще се реализира взаимосвързаното обучение по литература и изобразително изкуство в начален образователен етап. Технологичният компонент включва специфични дидактични средства, методи, техники, форми на организация и принципи в процеса на обучение.

Свързването на технологиите с методите на обучение предполага обособяването на словесни, музикални, изобразителни, игрови, театрални, анимационни технологии, демонстрационни технологии, подражателни технологии, интерактивни, тренингови и др. технологии. От своя страна те са свързани с използването на разнообразни дидактични средства: звукозаписващи, телевизионни, театрални, компютърни технологии (интернет, електронни сайтове, мултимедийни презентации и др.). Формите на организация при работа с художествен текст, предполагаща интегрираното взаимодействие на литература и изобразително изкуство са индивидуална, групова и екипна.

Техниките на обучение са „поредица от действия, операции, процедури, символизации”, с които се осъществява ефективно процесът на обучение. „Техниките на учене могат да съществуват отделно или да са въведени в методите на обучение”. Според Пл. Радев те могат да се диференцират като: *регулативни техники* на учене (упражнение, определяне на цели на учене, откриване на подобия и др.); *същински техники* (оформяне на еднородни блокове при учене - подтеми, раздели и пр., свързване по теми, онагледяване, създаване на мисловни карти, употреба на символи,

направа на тезиси, конспекти и др, селективно четене, отделяне на ключови думи и изрази, маркиране в текст, разсъждения върху ключови думи и др.); *контролни техники* (междинни самопроверки, сверяване по еталони, самотестиране, тестиране и др.); *компютърно* (онлайн учене, социални мрежи); *мнемотехники* – за запаметяване (концентриране на вниманието, стремеж за разбиране на съдържанието, подчертаване, оцветяване, запомняне на характерни белези, рисуване чрез импровизиране, римуване и др.) (Радев 2016, с. 59-61).

Богати възможности за приложение на интегралния подход в обучението по литература и изобразително изкуство представят интерактивните методи.

Интерактивните методи са дефинирани от редица автори, работещи в областта на педагогиката, психологията, дидактиката и методиката. Те са основани на принципите на взаимодействието, на активността на обучаемите, намират опора в груповия опит и при тях е задължителна обратната връзка. Тези методи са основани на философията на конструктивизма, в чиято основа е разбирането, че човек конструира свое разбиране, идея, знание, решение чрез взаимодействие с опита си и това, което знае като информация, и възможността да я избере, обогати, преобразува чрез активното ѝ изследване, анализиране и интерпретиране. Интерактивните методи са част от технология на обучение, която показва нови възможности, свързани с налагащото се междуличностно взаимодействие по пътя на диалога в процеса на активно усвояване на учебен материал.

Възможностите на интерактивните методи са представени убедително в научната литература, в т. ч. в обучението по български език и литература (вж. Василева, 2004; Вълчев, 2004; Гарушева, 2005; Гарушева, 2009; Георгиева, 2007; Гюрова, Божилова, Вълканова, Дерменджиева, 2006; Йорданова, Гаджева, Жечева, Василева, Азгорова, 2013; Мандева, 2012; Мандева, Друмева, 2008; Минчева, 2012; Мойнова, 2008, Христозова, 2005; Иванова, <http://www.ciela.net/download/education/e-Obrazovanie%202007%2011%2024.pdf> и др.

Думата интеракция идва от английски език – „Inter” означава взаимен, а „act”-действие. В този смисъл интерактивен означава способност за взаимодействие. Интерактивността предполага, от една страна, взаимодействие между учител и ученик, а от друга – между самите ученици. За реализирането и се изискват интерактивни умения, които се отнасят до личната ефективност и взаимоотношенията човек-човек, човек-група. „Интерактивните методи изискват партньорски взаимоотношения, диалогов вид, комуникация (на базата на предварително уточнени договорености и процедури) между самите учащите се, между учащите и интерактивната мултимедия, между учащия/учащите и обучаващия. В резултат от взаимодействието е възможно повлияване, обогатяване и/или промяна на първоначалното мнение и позиция по определен въпрос и при двете страни, участващи във взаимодействието (учащи и обучаващи)” (Гюрова и др. 2006, с. 44).

Интеракцията е педагогическа тогава, когато е свързана с промяна в поведението на ученика и е насочена към достигането на определена образователна цел. В противен случай интеракцията не е педагогическа, но може да се трансформира като такава, ако се използва даден продукт или носител. Педагогическата интеракция е в основата на ефективното обучение и има формиращ характер. Тя провокира личностни промени, свързани с прилагането на рефлексия, авторефлексия и реализиране на избор в конкретни ситуации, има демократичен и формиращ характер.

Работата в интерактивен режим изисква още от самото начало на урока учениците да бъдат ангажирани и да не се поставят в пасивна роля. Използват се разнообразни по вид техники – емоционални, визуални, перцептивни, кинестетични. Монолозите са сведени до минимум и се набляга върху интерактивния процес. Учебното съдържание не е сложно, а умерено трудно. Децата мислят конкретно и в диалог с останалите. Те си помагат и дискутират възникналите проблеми. В интерактивното обучение се използват разнообразни по вид нагледни материали – слайдове, листовки; участниците могат да работят по групи и в екипи. Учебната среда е безопасна, позитивна, стимулираща.

Интерактивните методи могат успешно да се използват и в обучението по литература и изобразително изкуство за начален образователен етап с цел възприемане, разбиране, осмисляне и интерпретиране на художествен текст. Считаме, че във връзка с поставената цел подходяща за прилагане е класификацията на интерактивните методи, представена от М. Алексиева:

- *ситуационни методи* или метод на конкретните ситуации (кейс-стъди, казус, симулация);
- *методи и техники за събиране на информация* (проектен метод, пирамида, лавина, записване на идеи, светкавица, завъртане или кръг, светофар, допитване с картончета, „трите важни неща”, разделен постер);
- *методи и техники за генериране и творческо обобщаване на идеи* (мозъчна атака, съчинения, мозъчни карти, рисуване на идея);
- *дискусионни методи* (брейнсторнинг, дискусия, панелна дискусия, аквариум, решаване на казуси, дебати);
- *игрови методи* (ролеви игри, симулационни игри, дидактични игри, игри-драматизации);
- *презентационни методи* (презентиране, барометър на настроението) (вж. по-подр. Алексиева 2017, с. 87-127).

Изборът на интерактивните методи за възприемане, разбиране, осмисляне и интерпретиране на художествен текст чрез обучението по литература и изобразително изкуство не е случаен. Чрез използването им малките ученици работят по достъпен и увлекателен начин с художествения текст, като развиват и усъвършенстват критическото си мислене, ценностната си система, формират творчески и рефлексивни умения да говорят, слушат и рисуват по-добре.

Малките ученици си взаимодействат с художествения текст по различни начини, за да могат пълноценно да го възприемат, разберат, осмислят и интерпретират. В уроците по литература и изобразително изкуство те общуват с художествения текст, като го слушат, четат, илюстрират, драматизират, играят и творят.

Същността на процеса четене е изследвана от различни автори. Една от концепциите, представена от Г. Бижков, съответства на замисъла и същността на интегралния характер на теоретичния модел за възприемане, разбиране и осмисляне на художествен текст за развитие на четивната грамотност (подготвителни за училище групи и 1.-4. клас), коментиран в колективната монография (вж. Авторски колектив 2017. Интегрален подход при работа с художествен текст за развитие на четенето и четивната грамотност).

Според Г. Бижков разбирането при четене е „...многомерен и сложен психологически конструктор...“, докато самото четене е „...процес на взаимодействие между индивида и текста.“ Авторът развива идеята за разбирането на смисъла на прочетеното или написаното не като „...усвояване на ново знание, а на проникване в същността, най-вече на съдържанието, на приписване на определен смисъл на вече усвоено знание, съотнесено обаче в нов контекст, в нова взаимовръзка.“ Според автора разбирането като сложен познавателен процес се свързва главно с уменията и способностите на дадено лице най-напред да прочете даден текст, който има определено съдържание, насоченост, типология и т.н. По-нататък следва процес на възприемане и вникване в съдържанието, в неговото вграждане в съзнанието, в определена структура от досегашните знания, отношения, лична позиция и т.н. За да се разбере даден текст, съобщение, въобще определена информация, читателят използва основно три начина – отделяне на смислови единици (опорни точки), антиципация и реципация.

Първият начин се свързва с разделянето на текста на части и тяхното смислено подреждане. Това води към отделяне на смислови опорни точки, в него а те на свой ред задълбочат разбирането му, и естествено облекчават запомнянето на материала.

Следващият начин за по-нататъшно осмисляне на четения текст се нарича антиципация (предварително досещане; догадка). Някои автори твърдят, че квалифицираният читател само по няколко начални букви се досеща за смисъла, по няколко думи – за фразата, и по няколко фрази – за смисъла на целия абзац или даже страница. При едно такова четене, читателят в много по-голяма степен се опира на съдържанието на целия текст, отколкото на значението на отделните думи.

Третият начин, реципацията, представлява мислено връщане към вече прочетения текст под влияние на новите мисли, възникнали в процеса на четене. Това се получава в случаите, когато даден читател, след като прочете нещо и продължи нататък, мислено се връща към предишни изказвания на автора, свързва ги с новите, с които той се запознава в момента. Именно това връщане назад спомага за още по-добро разбиране на текста (Бижков 2004, с. 17-18).

Г. Бижков посочва четири аспекта на разбирането при четене на текст: търсене и извличане на конкретна информация; правене на директни умозаклучения; интерпретация и обобщение на факти и идеи; анализ и оценка на съдържанието, езика и структурата на текста (вж. по-подр. Бижков 2004, с. 44-45).

Предвид спецификата на художествените текстове (епически, лирически и лиро-епически), с които учениците общуват в начален образователен етап, всеки един от тези аспекти на разбирането при четене има свои конкретни проявления, свързани както с жанровата диференциация, така и с общите за всички жанрове елементи като *тема, идея, сюжет, композиция, проблеми, литературен герой, художествен език*. Като се опираме на казаното до тук, според нас в процеса на четене на художествен текст от учениците в 1.- 4. клас възприемането, разбирането, осмислянето и интерпретирането му се реализират комплексно, тъй като литературното произведение, представено чрез художествен текст, е единство от съдържание и форма. Всеки един от тези аспекти при четене обаче има свои конкретни проявления с предимство в уроците по литература предвид жанра, вида на урока и конкретните му цели. Приложението на подходящи интерактивни методи за възприемане, разбиране, осмисляне и интерпретиране на художествен текст от ученици в 1.-4. клас ще съдейства за формиране на литературнограмотен читател в условията на непосредствена междуличностна комуникация.

Процесът на четене при *търсене и извличане на информация* от художествен текст в начален образователен етап се фокусира основно върху откриването на конкретно формулирани в текста факти, събития, герои, поука, идея и др. Подходящи за използване в този случай са интерактивните методи за събиране на информация. В този контекст например една от основните техники за търсене и извличане на информация от художествен текст в урока по литература е намирането и четенето на *опорни думи*. Това са такива думи, чрез които се предава основната смислова информация в текста, изразена чрез ключови думи, логически ударения, фразова интонация, граматически структури – например използване с предимство на съществителни, прилагателни имена, глаголи и др.

При *правенето на директни умозаклучения* в обучението по литература се излиза извън рамките на художествения текст, като се правят изводи за тема, идея, персонажи, форма, езикови средства и т. н.; откриват се връзки между отделни елементи в текста като заглавие - тема, композиция - епизоди, герои и др. Основното при този вид четене е, че процесът не е ограничен в разбиране на отделна фраза, изречение, стих, а в свързването на информация от различни части на художествен текст и правенето на умозаклучения. В този случай могат да се използват методи и техники за генериране и творческо обобщаване на идеи.

Интерпретацията и обобщението на факти и идеи предполагат свързване на прочетеното със собствен житейски и читателски опит. Думата *интерпретация* е от латински език (*interpretatio*) и означава

„тълкуване, обяснение” (Богданов 1993, с. 150). „Интерпретацията се осъществява като взаимодействие между *разбирането* (на онова, за което текстът говори) и *анализирането* на структурата на текста. „Такива значещи елементи в повествователния текст са например фабулата, сюжетът и тяхното отношение; гледната точка, самоличността на повествователя и неговата позиция спрямо разказваната история и действащите в нея лица; отношението между продължителността на събитията и продължителността на разказа за тях. В поетическия текст значещи са отношенията между смисъла и звука, смисъла и стиха, между обичайните (лексикалните) значения на думите и онези техни значения, които те придобиват благодарение на необичайните си съчетавания и връзки във фигуративния (поетическия) език.” (Дамянова 2002). При интерпретирането на художествен текст

от значение е как малкият читател разбира съдържанието му в процеса на работа с художествения текст в уроците по литература спрямо собствения си житейски опит и мироглед. Разбирането при този вид четене в обучението по литература в етапа 1.-4. клас се свързва преди всичко със спецификата на литературен повествователен или лирически текст, а оттам и с определяне на темата, сюжета, идеята, поуката, настроението на текста; развитието на литературните герои – начинът, по който авторът ги въвежда в повествованието, символика на името, външен портрет, развитие на характера, отношение на героя към другите, към себе си, отношение на автора към героя и др., търсене на лирически герой; как е композиран художественият текст - смислови части /епизоди, картини/ и т. н.; сравняване и се обобщаване на информация на различни елементи, подадени в отделните части на художествен текст. Предвид същността на интерпретацията ѝ специфичното и приложение в уроците по литература за етапа 1.-4. клас с успех могат да се включат дискуссионни и игрови методи.

При *оценката на съдържанието, езика и структурата на художествен текст* при четенето на художествен текст, вниманието се фокусира върху основните му структурни, лингвистични и художествени характеристики; начинът, по който се представя основната идея, поуката, чувството и въздействието им върху читателя. Резултатът от това четене зависи от опита, езиковото развитие и ценностната му система. От значение при този вид четене в обучението по литература например за оценката на съдържанието е: съставянето на план, на схема на текста; определяне на основната мисъл на всеки относително завършен композиционен елемент, както и на главната мисъл, носител на идеята, поуката в повествователен текст и др. специфични методически техники. За този вид четене на художествен текст, като се имат предвид видът и целите на конкретния урок по литература, могат да се приложат интерактивни методи от всички групи.

В учебните програми по предмета *изобразително изкуство* в началното училище неизменно присъстват задачи, свързани с четенето и илюстрирането на текст или словосъчетания. Чрез учебно-възпитателния процес по *изобразително изкуство* в учениците се формира способност да интерпретират нестандартно изобразителни задачи, да развиват само-

стоятелното си мислене, да подхождат творчески при решаването на проблеми. Така се осъществяват и междупредметните връзки на изобразителното изкуство с български език и литература. При възприемането на текста читателят трябва да разбира и вниква в зададената информация, да прави изводи и заключения на базата на фактите, да установява връзки между събитията. Необходимо е наличната информация в писмения източник да се интерпретира, обобщава, сравнява, противопоставя. Изобразяването на даден текст допринася за по-лесното възприемане на съдържанието му. В текстовете се използва богат запас от думи за изразяване на определено художествено съдържание. Всичко това ни дава основание да предположим, че е възможно чрез средствата на художествената образност да се стимулира детското въображение в изобразителната дейност и обратно – от изобразителния образ да се създаде художествен текст.

Интерактивните методи не изчерпват всички възможности, но очертават основни параметри и методически решения в условията на уроците. Тяхното прилагане е „отвъд традиционните професионални умения на педагога и предполага развитие на специфични метапедагогически компетенции у съвременния учител” (Tasevska, Dyankova, Dermendhjeva; 2016:63). Ефективността на интерактивните методи в обучението по литература и изобразително изкуство в етапа 1.–4. клас зависи от характерните особености на художествения текст и спецификата на технологията на обучение по литература и изобразително изкуство. В зависимост от целите, от състава на класа, от индивидуалните възможности на учениците, интерактивните методи може да се съчетават с традиционните методи на обучение, което може да осигури по-добри условия за реализиране на стандартите в обучението по литература и изобразително изкуство в началния етап на основната образователна степен.

Литература

1. **Алексиева, М.** Съвременни проекции на началната училищна педагогика. 2017.
2. **Василева, Ем.** Модернизацията на образованието – един неизвървян път. – Начално образование, № 4, 2005.
3. **Гарушева, П.** Формиране на мотивация за учебна дейност чрез интерактивни методи и техники в урока по български език. – Отклонението като норма. Шумен, 2009.
4. **Георгиева, М.** Интерактивността в представите на учителите. – Педагогика, № 10, 2007.
5. **Вълчев, Р.** Интерактивни методи и групова работа в межкултурното образование. София, 2004.

6. **Гюрова, В.** и др. Интерактивността в учебния процес. С., 2006; Вълчев Р. Интерактивни методи и групова работа в межкултурното образование. С., 2004;
7. **Дамянова, Адр.** Интерпретация на (литературен текст). liter-net.bg/publish3/adamianova/interpretacia.htm
8. **Иванов, Ив.** Интерактивни методи на обучение. Documents%20and%20Settings/me/My%20Documents/Downloads/Interaktivni-metodi-za-obuchenie%20(10).pdf
9. **Йорданова, Д.** и др. Уроците по български език и литература в I – IV клас. Университетско издателство «Св. св. Кирил и Методий». В. Търново, 2013.
10. **Мандева, М., Р. Минчева.** Още веднъж за интерактивността в езиковото обучение на малките ученици//Българско списание за образование, 2013, кн. 2.
11. **Мандева, М. Друмевца, Ст.** Интерактивни методи на обучение в условията на родноезиковия образователен процес в I – IV клас. – Съвременни образователни технологии в основното училище. В. Търново, 2008.
12. **Мандева, М.** Речево етикетно общуване (II клас) – интерактивни методи в обучението. – Целодневно обучение, № 5, 2012.
13. **Минчева, Р.** Интерактивни методи на обучение по БЕЛ в III и IV клас. - Целодневно обучение, № 5, 2012.
14. **Мойнова, М., Савчева, М.** Интерактивните методи в обучението по изобразително изкуство. София, 2008.
15. **Tasevska, D., G. Dyankova, S. Dermendjieva.** A model of educational policy to stimulate the process of multi-integration by Promoting policultural identity, International journal Knowledge "The teacher of the future" 2016.
16. **Христозова, Г.** Интерактивни методи в обучението по български език. – Начално образование, № 4, 2005.

Daniela Jordanova
Mariana Grmidolova

THE POSSIBILITIES OF THE INTERACTIVE METHODS IN WORK WITH LITERATURE TEXT THROUGH TRAINING BY LITERATURE AND IMAGE ART (1-4 CLASS)

Abstract: *The article develops the idea that the artistic text can be perceived, understood and interpreted appropriately by 1.- 4. class students by applying proper interactive methods in the lessons of Literature and Fine arts. According to us perception, understanding and interpretation are realized in a complex way, as the piece represented by the artistic text is a unity of content and form. The genre specifics of the texts as well as the elements, common to all genres as theme, idea, story,*

composition, problems, literary hero, artistic language are also considered. In spite of the complex realization of the perception, the understanding and the interpretation in the work with the artistic text, each of these processes is presented with priority having in mind its particular manifestations in the lessons of Literature and Fine Arts according to the genre, the type of lessons and the goals set by the application of proper interactive methods.

Key words: *interactive methods, training, lessons of Literature and Fine arts, perception, understanding, interpretation, artistic text, 1-4. class.*

КОНСТРУКТ ДИДАКТИЧКЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И САМОКОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА

Сажетак: *Изразите друштвене, економске и политичке промене иду у корак с новим аспирацијама и тежњама појединца, намећу нове захтеве образовању, што се одражава на преиспитивање места, улоге и значаја знања. Зато се данас све више мењају схватања о учењу и знању уопште, а учење подразумева разумевање, поимање, идентификовање информација и њихово трансформисање у генерализације, појаве, принципе и законе. Све више се инсистира на овладавању компетенцијама за употребу и примену наученог, односно на трансформисању теоријских оквира у практичне изразе. Постмодернистички дискурс образовања, хуманистичка педагогија и дидактика и социокогнитивне теорије учења наглашавају конструкт компетентности и самокомпетентности, чију основу одређују сазнајни процеси. Ови процеси омогућавају разумевање социјалних односа, феномена, промена, познавање сопствених улога и улога других у породичном, професионалном и животу у заједници, суђење о томе шта у којој од улога ваља чинити уколико се жели постићи успех, и на свему томе засновану способност одлучивања, решавања проблема и планирања будућих активности, као основе успешног индивидуалног и социјалног понашања појединца.*

Циљ рада се састоји у истицању дидактичких стратегија и методичких решења која у оквирима акционе компетентности наглашавају аутономну учионицу, самоорганизовано учење, метакогнитивне стратегије, колаборативни рад, менторски рад учитеља и васпитача, рефлексивну и саморефлексивну. С обзиром на то да се од учитеља и васпитача очекује да буду рефлексивни практичари, којима евалуација треба да буде саставни део свакодневне праксе, рефлексивност се сматра једном од темељних професионалних компетенција, јер су рефлексивне стратегије нужне за процес разумевања и реорганизовања начина на који учитељи и васпитачи размишљају о васпитно-образовном процесу, тј. за разумевање свог понашања и поступања ученика у том процесу.

Кључне речи: *компетентност и самокомпетентност, дидактичке стратегије, рефлексивни практичари, аутономна учионица, учитељи и васпитачи.*

Уводна разматрања

Изразите друштвене, економске и политичке промене иду у корак с новим аспирацијама, тежњама и интересовањима појединца, намећу нове захтеве образовању, што се одражава на преиспитивање места, улоге и значаја знања. Савремена друштва, означена као друштва брзих и честих

промена, постављају појединцу знатно веће захтеве при доношењу индивидуалних одлука. Зато се данас све више мењају схватања о учењу и знању уопште; учење данас све више подразумева разумевање, поимање, идентификовање информација и њихово трансформисање у генерализације, појаве, принципе и законе. Све више се инсистира на овладавању компетенцијама за употребу и примену научног.

Један од водећих савремених теоретичара образовања Џон Елиот (Eliot, 2006), у дефинисању наставничких компетенција пошао је од става да у основи процеса васпитања и образовања и професионалне делатности наставника стоје извесне вредности. Образовање је практично/етичко настојање, а не вид инструменталне акције; квалитет исхода образовања, пре свега, зависи од (образовног) квалитета трансакција између наставника и ученика, а оне се не могу свести на меру инструменталне ефикасности. Зато је компетентан онај наставник који је способен да препозна образовне вредности у трансакцијама са ученицима.

Компетенција, компетентност наставника чини везу између знања, способности, вредности и мотивације на функционалном нивоу. Ниво или ступањ знања из дидактике, методике, курикулума доприноси оспособљености наставника за спознају и разумевање сопственог позива. Способности, утемељене на усвојеном знању, искуству и скривеном таленту, резултирају наставним умећем у планирању, организацији, контроли, вођењу и вредновању васпитно-образовног процеса, на нивоу креативности (стварање нових идеја, приступа, активности) и на нивоу иновативности (примена креативних идеја). У практичној примени стеченог знања наставник развија властите способности које су му потребне у подстицању ученика на саморазумевање (способност и спремност за комуникацију, разумне и прихватљиве компромисе, ненасилно решавање сукоба и слично); на сарадњу (тимски рад, умрежено учење); делотворности (одлучивање у припреми за извођење наставе), као и на самоорганизацију (управљање властитим процесом учења, самовредновање) (Jurčić, 2014).

Савремена, хуманистичка педагогија и дидактика заговарају еманципацију као циљ васпитања (самоостварење, аутономију, самоодређивање и суодређивање, развој критичког мишљења, самопоуздања, способности сарадње итд.) и дидактичко–методичка решења која су таквим циљевима одређена, другачија од оних која су се примењивала у традиционалној настави. У складу са овим полазиштем, савремени педагошки правци (комуникативна, еманципаторна и интерактивна педагогија) схватају васпитање као трансформацију индивидуе у личност, до остваривања слободног човека, и то у процесу комуницирања у коме је сваки учесник свој коначни креатор. Још током припреме за будући позив, код васпитача и наставника треба развијати што флексибилније педагошке компетенције, јер време у коме живимо захтева и од васпитача и наставника да буду припремљени за различите неизвесне ситуације и за прилагођавање променама. Потребно је, према томе, да се током њиховог професионалног оспособљавања, води рачуна и о развоју креативности, а то подразумева подстицање способности критичког промишљања, иницијативности, аутономије мисли, интринзичне мотивације и др. (Gojkov, Stojanović, 2015).

Конструкт компетентности и самокомпетентности

Педагогија и дидактика данас имају израженију критичку одговорност да младим људима преносе вредности и помажу им да донесу не само мудре, него и људске и моралне одлуке. Зато је значајно да се младима пружају могућности да изграде вештине као што су алтруизам, емпатија и људско разумевање; да развију самопоштовање и способност да воле и да се оспособе да планирају и предвиђају консеквенце својих одлука и акција, што подразумева толеранцију, вештину слушања, способност решавања проблема, способност сагледавања смисла у свему што раде, у свему што се дешава око њих. Поред тога, значајне су и вештине ношења одговорности, вештина покретања иницијативе и многе друге особине које подразумевају тимски рад. На практичном нивоу ово значи да могу да раде у тимовима, што подразумева креативност и индивидуалне доприносе квалитетним резултатима (често и у *ad hoc* тимовима) (Gojkov, 2013).

Суштина поимања конструкта компетентности налази се у сложености индивидуално–социјалних односа, заснованих на различитим способностима и карактеристикама, условљених бројним чиниоцима и испољаваних на различитим нивоима индивидуалног и социјалног функционисања човека. Компетентност би се најједноставније могла одредити као капацитет за успешно остварење појединца у социјалном животу. Овај капацитет заснива се на сету диспозиционих својстава, језичких и социјално конструисаних значења, па тиме представљају целину која је нешто више од њиховог простог збира. Степен и квалитет у коме ће се поменута својства развити условљене су динамичким деловањем индивидуално–социјалних интеракција и повратним утицајем ових својстава на њих. Компетентност појединца схвата се, дакле, не само као индивидуално својство, већ и као интерперсонално и социјално својство. Капацитет за компетентност појединца развија се, како бројни аутори данас сматрају, током читавог живота, па тиме не подразумева само лично напредовање и срећу, тако да га, стога, многи и виде као релациону категорију, која свој пуни смисао, облик и меру успешности добија у интеракцији са другим људима и степену и квалитету њиховог напретка (Gojkov et al., 2014; Gojkov, Stojanović, 2015).

Основу гледања на конструкт компетентности чине, свакако, сазнајни процеси јер омогућају разумевање социјалних односа, феномена промена, познавање сопствених улога и улога других у породичном, професионалном и животу у заједници, суђење о томе шта у којој од улога ваља чинити уколико се жели постићи успех, и на свему томе засновану способност одлучивања, решавања проблема и планирања будућих активности, као основе успешног индивидуалног и социјалног понашања појединца. На овоме се заснива и способност саморазвијања, односно способност самокомпетенције (уз социјалну компетенцију друго основно својство компетентности). Самокомпетенција садржи и индивидуални и социјални аспект јер развој, посматран као доживотни процес, тече унутар процеса

социјализације, као развој индивидуалног и друштвеног бића човека. Социјално у овој концепцији нема ограничавајући аспект у односу на индивидуално, лично напредовање, на тежње ка слободи индивидуалног напредовања, па се може рећи, да у релацијама с другима подразумева баланс, који је уређен тако да не ограничава ни једну, ни другу страну у релацији. Концепт компетентности носи у себи лична својства (мишљење, суђење, процене, емотивно изражавање и др.), а са друге стране, њихови „продукти”, изражени у конструисаним значењима и на њима заснованој спремности за реаговања, имају дубоко социјално значење и порекло. Дакле, динамичка интеракција се подразумева као две стране, само условно раздвојеног процеса (Гојков, et al., 2008; Gojkov, Stoјanović, 2015).

Наслањајући се на претходно наведена својства, неопходна да би се појединац могао остварити у индивидуалном и социјалном животу и која се истовремено сматрају критеријумима за усмеравање развоја његове компетентности, издвајају се следећа:

– *Аутономност* – самосталност и самосвојност појединца, заснована на могућности увида у своје и понашање других, заузимање критичке позиције према појавама и збивањима и одговорности за поступке и решења;

– *Толерантност* – кооперативност и комуникативност, засноване на поштовању особности, различитости и права других, уз свест о сопственим потребама, интересима и правима и самопоштовање;

– *Партиципативност* – иницијативност и спремност за учешће у социјалном животу, за доношење одлука, уношење промена;

– *Отвореност* – склоност ка интеракцији, отвореној комуникацијској и емоционалној размени и суочавање са новинама, заснована на увиду у сопствене циљеве и пропустљивим границама (према другим људима и социјалним системима);

– *Флексибилност* – могућност адекватног реаговања на различите догађаје, појаве и поруке, заснована на увиђању, прихватању и предвиђању промена и усклађивању властитог понашања са њима (Gojkov, Stoјanović, 2015).

Претходно кратко скицирана пожељна комуникативна и саморегуларна својства су тесно повезана и условљена, те делују на особу као целинит систем и на њену интеракцију са окружењем. С друге стране, ова својства се сматрају и показатељима успешности развоја интеракције и укупног социјалног понашања. Као смернице и критеријуми за развој компетентности, уграђени су у концепте оба поменута аспекта компетентности – самокомпетенцију и социјалну компетенцију (Gojkov, 2011).

Партиципативна епистемологија у васпитно–образовном раду изражава захтеве за образовањем које подразумева активно укључивање деце и измењене улоге васпитача и наставника. То подразумева значајније промене начина рада васпитача и наставника у правцу интензивније интеракције, истраживачког рада, менторског вођења, тимског рада, сарадње међу децом, колаборативног рада, рада на пројектима и сл. (Gojkov, 2011; Milutinović, 2011). Измењене улоге наставника у смеру ревитализо-

ваних дидактичких компетенција и инструкција упућују на развијање вишедимензионалних компетенција деце, као што су способности самоорганизације, делотворности, кооперације, споразумевања, решавања проблема, целовитог приступа, саморегулисаног учења и сл.

Еманципаторна дидактика и партиципативна епистемологија имплицирају следеће кључне компетенције: *вештине оријентисане ка решавању проблема* (интелектуално знање, антиципаторско мишљење, компетенције истраживања, компетенције метода), *вештине оријентисане на саморазумевање* (интеркултурална оријентација у споразумевању, способност [само]рефлексије, вредносна оријентација, способност за решавање конфликта); *вештине оријентисане ка кооперацији* (спремност за интернационалну кооперацију, умрежено учење, способност за тимски рад), *вештине оријентисане ка делотворности* (способност одлучивања, компетенција деловања, способност партиципације), *оријентација ка самоорганизацији* (управљање сопственим процесом учења [развијање метакогнитивних својстава], самоевалуативна компетенција, доживотно учење, *оријентација ка целовитости* (способност многостраног посматрања, повезивање различитих метода, начина посматрања и компетенција при решавању проблема – плурално мишљење) (Gojkov, Stojanović, 2015: 34–35).

Постулати еманципаторне дидактике – аутономна учионица

Потреба за развојем кључних компетенција, која се односи на боље управљање властитим учењем, на приступ учењу, на могућности управљања властитим учењем, на друштвене и међуљудске односе и комуникацију, мотивацију итд., утицала је на промену праксе у високошколској настави. Једна од често сретаних дефиниција аутономије у учењу гласи да је то способност онога који учи да преузме одговорност за властито учење, с акцентом да ова способност није урођена, већ стечена, као резултат формалног учења, односно на систематичан начин, а да преузети одговорност за учење значи прихватити одговорност за све одлуке које се тичу свих аспеката учења (Gojkov, 2009).

За питања аутономије у учењу значајна је улога ученика, а не наставника. Она се фокусира на процес, а не на ефекте и подстиче ученике да развијају сопствене потребе учења и учење види као целоживотни процес. Улога студената/будућих васпитача и учитеља у концепту аутономије наглашава да се студент фокусира на процес, а не на производ; наглашава се потреба за охрабривањем студената да развију сопствене потребе учења и учење виде/доживљавају као доживотни процес. Из овога произилази да су аутономни они студенти који разумеју зашто уче одређене теме, прихватају одговорност за своје учење, преузимају иницијативу у планирању и спровођењу. Значајно је и да аутономија учења подразумева спремност да се процени сопствено учење. Студент треба да буде спреман да делује независно и у сарадњи са другима, као друштвено одговорна особа, а први

корак у развоју аутономије је прихватање одговорности за властито учење. Прихватање одговорности је ствар свесне намере. Притом, студентима се мора дати простор да развију аутономију тако што ће им се омогућити да учествују у формулисању циљева учења, у реализацији задатака и активности, појединачно или у групама; да примењују самоевалуацију и размисљају о својим искуствима у процесу учења. Аутономија подразумева развој вештина рефлексije и анализе, дакле метакогнитивне способности, како би студент планирао, пратио и, на крају, евалуирао свој напредак (Zimmerman, Schunk, 2004; Gojkov, 2011).

Аутономија се не односи само на самостално и индивидуално учење уз минималну контролу наставника, већ је то процес чије су главне фазе планирање, мониторинг и евалуација учења. Фактор који је од суштинског значаја за развој аутономије студента јесте усвајање вештине самоевалуације. Студент мора да изгради свој лични критеријум којим ће оцењивати квалитет свог рада независно од наставника. Стицање или учење ове вештине помаже студентима да доносе информисане одлуке о наредним корацима у процесу учења и смањује зависност од наставника. Ипак, наставник је и даље особа са највише знања и искуства у учионици, па зато често предлаже и усмерава (Zimmerman, 2001).

Аутономија у учењу је важна колико и у свим осталим аспектима живота, као једна од основних човекових потреба. Њене вредности сагледавају се, између осталог, и кроз мотивационе вредности, што се манифестује у прихватању одговорности за сопствено учење и води ка развијању метакогниције, рефлексивног управљања у учењу, а успех покреће интринзичну мотивацију. Улога наставника види се као значајан фактор у развијању аутономије оних који уче јер им помаже да постану свесни онога што знају, да планирају и постављају циљеве свог учења и да самовреднују своје напредовање (McCormick, 2006).

Важан елемент код аутономије учења подразумева да се студенту пружи могућност да преузме контролу над властитим учењем, да сам одређује како садржаје, тако и циљеве и сврху учења. Наставници у том случају имају улогу саветника, модератора. Они су извор информација и нуде избор наставних метода, што подразумева ширу понуду стратегија и метода, као и детаљније упознавање са начинима њихове примене. Овакав приступ подразумева атмосферу прихватања изношења мишљења, слободу експериментисања сопственим идејама, дискусију сопствених идеја и идеја других у групи. Уз ово иде и значај диференцијације, могућности да се уваже когнитивни стилови и стилови учења појединачно, стварање могућности да се деле информације, конфронтације аргумената и идеја (Gojkov, 2013).

Погодну средину за подстицање аутономије у учењу представља дидактичко окружење у којем је студентима омогућено да буду свесно укључени у своје учење. Кроз своје активно ангажовање они постају свесни различитих елемената у процесу учења. Неки од предуслова за успостављање такве средине су: спремност наставника да део одговорности

препусти студентима, али и спремност разумевања од стране и наставника и студента да је прихвате; анализа процеса учења у којој учествују студенти и како и зашто нешто раде; успостављање атмосфере сигурности, узајамног поштовања и поверења. Једна од карактеристика аутономне учионице је рад у пару и групни рад (Dam, 1995, према: Gojkov, Stojanović, 2015). Очекује се да ће, како постају мање зависни од наставника, студенти тако научити да сарађују са својим колегама.

Групне активности имају веома важну улогу у овом, јер омогућају студентима да много брже упознају стратегије учења када сарађују са другим колегама, а не само са наставником. Из претходног би се могло закључити, да је највећа промена коју са собом носи реализација аутономије учења, промена методичког приступа учењу у току наставе проистеклог из савремених дидактичких концепата еманципаторског учења, тако да настава и учење у њој иду у обрнутом смеру од доскорашњег, а то значи да се они који уче воде у току учења тако да постепено преузимају одговорност за сопствено учење.

Аутономија у учењу, метакогнитивне способности и способности учења, као и многе друге способности и особине личности, могу да се постигну и развијају само у одређеном социјалном контексту, односно добром дидактичком окружењу. Новија истраживања, за разлику од већине ранијих, показују да добро организоване социјално-когнитивне активности, где спадају групни рад, интерактивно учење, дискусија у одељењу/групи, нису корисне само за стицање трајног и квалитетног знања, већ и за развијање ефикасног мишљења, способности учења и решавања проблема. Интеракција са осталим студентима у групи је незамењива прилика да се сваки студент сусретне са представама и идејама које се разликују од његових. Знање стечено на тај начин, на темељу размене идеја, појмова и чињеница са другима, пружа могућност упознавања са представама и идејама које се разликују од властитих. Рад на неком заједничком проблему, задатку, пројекту показује се као снажан подстицај когнитивног развоја, што уједно чини и прилику да се добије повратна информација о вредности сопствених идеја, сопствених метода мишљења и решавања проблема (Stojaković, 2009).

Учитељи и васпитачи код којих је развијена свест и способност саморефлексије у значајној мери примењују дидактичко–методичка решења која потенцира савремена дидактика и тзв. „методика омогућавања”. Саморефлексијивност (промишљање о дидактичко-методичким решењима која се примењују, сагледавање резултата, свест о својим ставовима, систему вредности, педагошком стилу, критичко процењивање стила комуникације с децом, њиховим родитељима и колегама итд.) значајно је повезана са дидактичко-методичким решењима које сматрамо савременим. Истраживања показују да боље разумевање свог практичног рада корелира са флексибилнијом организацијом наставе у којој се уважавају индивидуалне карактеристике ученика, њихове потребе, интересовања, подстиче њихова самостална активност, комбинују директни начини рада (причање, показивање и сл.) са индиректним (специјално припремљеном средином и

ситуацијама), организују ситуације проблемског учења, примењује диференцијација по нивоима сложености задатака, иновира дидактички материјал, подстиче разговор у комуникацији с ученицима итд. (Stojaković, 2009; Gojkov, Stojanović, 2015).

Учитељима и васпитачима су, зато, потребне практичне способности самоорганизације, делотворности, кооперације, споразумевања, решавања проблема, целовитог приступа, које ће им омогућити да се стално стручно усавршавају и самоусавршавају, прилагођавајући се различитим условима и променама, уз коришћење разних извора знања, метода и средстава. Дакле, осим потребних знања о проблематици васпитања деце, потребно је да учитељи и васпитачи и разумеју ту проблематику, развију лични однос према њој, као и спремност и способност да доносе одлуке о практичном поступању. Најважнија импликација комуникативног приступа у високошколској настави била би да се будућим учитељима и васпитачима омогући да досегну своје метакогнитивне способности које ће користити у ефикаснијим стратегијама стицања знања – метакогнитивно знање и свест о себи, познавање својих способности, мотива, интереса, стратегија учења, процедурално знање о когницији (Stojaković, 2009; Gojkov, 2013). Метакогнитивна свест о сопственим способностима и стратегијама учења плод је истрајног рада и непресталне интеракције студената и наставника. Иако не постоји строга дихотомија, различити модели метакогнитивних вештина могу да се генерално класификују као они што описују метакогнитивне компоненте које се секвенцијално нижу узастопно једна за другом (Zimmerman, 2000).

Метакогнитивно знање о стратегијама учења и решења задатка (проблема) односи се на то да студент може да процени које су когнитивне стратегије више ефикасне за решење конкретног задатка, па да те стратегије и користи, а не неке друге које имају мало изгледа на успех у конкретном задатку, што не значи да оне не могу бити коришћене врло успешно у некој другој ситуацији (Stojaković, 2009). Управо те процене о ефикасности одређених стратегија решавања проблема и њихова употреба у адекватним ситуацијама чини суштину метакогнитивних стратегија решавања проблема. Метакогнитивне стратегије учења доприносе активирању метакогнитивних процеса, јаснијем одређивању циља учења, ширини школског искуства (вежбање на различитим задацима), општем предзнању, ефикасном управљању пажњом, као и уверењу о сопственом мишљењу и учењу (Elfkliedes, 2011).

Од учитеља и васпитача се очекује да буду рефлексивни практичари којима евалуација треба да буде саставни део свакодневне праксе. Рефлексивност треба сматрати једном од темељних професионалних компетенција учитеља и васпитача, јер су рефлексивне стратегије нужне за процес разумевања и реорганизовања властитог начина рада, тј. за разумевање свог понашања и поступања деце у том процесу. Све ово би требало да буде у функцији ефикасније методике наставног/васпитно-образовног рада у школама и предшколским установама и да се одражава на ефикасније учење деце.

Резултати истраживања показују да учитељи и васпитачи, код којих је развијена свест и способност саморефлексије у већој мери стављају акценат на поступке самосталног стицања знања и искустава и развој сваког детета у складу са својим потенцијалима, способностима, потребама, склоностима у подстицајном окружењу и ситуацијама за учење; више примењују проблемску методу која у већој мери подстиче самосталну активност деце; организују наставу тако да утиче на развој сазнајних и општих интелектуалних способности деце, способности стицања, конструисања нових знања и њихове примене у новим ситуацијама, на развој самосталног, стваралачког, дивергентног мишљења итд. (Zimmerman, 2002; Gojko, Stojanović, 2015). Развијање вишедимензионалних компетенција учитеља и васпитача (педагошких, социјалних, моралних, емоционалних, когнитивних, радно-акционих) је предуслов да се и код деце развијају способности потребне за функционисање у сложеним условима савременог живота (аналитичко и критичко мишљење, конструисање знања, решавање проблема и конфликта, морално расуђивање, тимски рад, партиципација, способност одлучивања, евалуације, рефлексије, морално понашање, самоиницијатива, толеранција и др.

Закључак

Савремена педагошка сцена и еманципаторна дидактика имплицирају критички однос према стварности, еманципацију индивидуа, аутономију, самоодређење и солидарност што у настави подразумева комуникацију и интеракцију. Могло би се закључити да се у еманципаторним погледима на васпитање и образовање уочава да међу новим компетенцијама посебно место заузима спремност за променама, без којих би се тешко могла прихватити плуралност. Ова плуралност подразумева карактеристично когнитивно, афективно и конативно функционисање особе. У когнитивном смислу ова компетенција се односи на флексибилно, креативно, недогматско мишљење, као и на способност прихватања плуралитета идеја; у афективном смислу односи се на способност толерисања неизвесности, а у конативном смислу на иницијативност, иновативност и спремност преузимања ризика.

Критичко размишљање је неизоставни део еманципаторне дидактике и претпоставља компетентност у одређеној области, некој теми или групи. Оно никад није без ризика, део је животног става, није једноставно сет интелектуалних компетентности, а изражава се тако, што излази из уобичајних оквира, што испитује наведено и што себи самом даје правац. Онај који образује критички размишљајуће ученике/студенте, мора бити свестан да се они еманципују, да сами крећу својим путем и да најпре морају да испробају своје критичко размишљање на својим предавачима. Критичко размишљање је онај елемент који најпре може да помогне интелектуалној аутономији и оствари трајност у образовању. То је метакомпетентност, која даје специфичним компетентностима сопствени смер и сопствени смисао.

На крају, значајно је истаћи да образовање будућих учитеља и васпитача треба да буде у складу са савременим научним сазнањима и трендовима, у чијој је основи хуманистички приступ васпитно-образовном процесу, као и конструктивистичко–интеракцијска концепција учења. Да би били оспособљени за то, они, поред знања различитих филозофских, социолошких, психолошких, педагошких теорија, морају добро овладати методиком наставног рада. Неопходно је да се оспособљавају за примену модерних интерактивних, кооперативних, радионичких и других метода, организационих облика и начина рада, уз уважавање потреба, могућности, права и интересовања деце. За многе у образовању, а то значи, пре свега за студенте, посебно филозофских, педагошких, учитељских и других факултета и високих школа на којима се школује педагошки кадар, за оне који су већ у васпитно-образовним институцијама, као и за оне који су у образовној политици, значајно је ближе упознавање са суштинским принципима који су трасирали пут образовању, као механизму којим би требало да се олакша суочавање са променама у савременом свету, као предуслову развоја у коме стандарди успешности сваки дан постају све сложенији.

Литература

1. Gojkov, G. (2009). *Didaktika i metakognicija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
2. Gojkov, G. (2011). *Participativna epistemologija u didaktici*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
3. Gojkov, G. (2013). *Fragmenti visokoškolske didaktike*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.
4. Gojkov, G., Grandić, P., Милутиновић, Ј., Негру, А., Пасер, В., Пеклај, Ц., Пуклек Левпушчек, М., Стојановић, А. (2008). *Компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.
5. Gojkov, G., Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
6. Eliot, Dž. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija: da li je moguć srećan brak, *Pedagogija*. Beograd, 61, 4, 431-441.
7. Elfkliedes, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46 (1), 6-25.
8. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije, *Pedagojska istraživanja*. Zagreb, 11, 1, 77-93.
9. Milutinović, J. (2011). *Alternative u teoriji praksi savremenog obrazovanja: put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija zao brazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
10. McCormick, C. B. (2006). Metacognition and Learning. In: I. B. Weiner, D. K. Freedheim, W. M. Reynolds, J. A. Schinka, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (pp. 79-102). New Jersey: John Wiley & Sons.

11. Stojaković, P. (2009). *Nastavna pitanja i zadaci u svjetlu stvaralačkih procesa učenja*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
12. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Burlington, MA: Academic Press.
13. Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In: B. J. Zimmerman, and D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
14. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. An overview. *Theory into Practice*, 41, 2, 64-70.
15. Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In: D. Y. Dai, R. J. Sternberg (Eds.). *Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 323-351). Mahwah, NJ: Erlbaum.
16. White, B., Frederiksen, J. (2005). A theoretical framework and approach for fostering metacognitive development. *Educational Psychologist*, 40, 4, 211-223.

Danica Veselinov

THE CONSTRUCT OF DIDACTIC COMPETENCE AND SELF-COMPETENCE OF TEACHERS AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract: *Pronounced social, economic and political changes go hand in hand with the new aspirations and wishes of individuals, they pose new demands to education, which influences the questioning of the place, role and value of knowledge. Because of this the understanding of learning and knowledge in general, is quickly changing; learning presupposes understanding, identification of information and their transformation into generalization, principles and signs. Competencies for the usage and application of learned content, i.e. the transformation of theoretical frameworks into practical expressions, are being increasingly insisted upon.*

The postmodern discourse of education, humanistic pedagogy and didactics and socio-cognitive theories of learning promote the construct of competence and self-competence, whose basis is determined by processes of knowledge acquisition. These processes enable understanding of social connections, phenomenon, changes, knowing one's own role and the role of others in family, professional and community life; judging what should be done in what role so that success would be achieved and also based on all of this the ability to make decisions, solve problems and plan future activities, as the basis for successful individual and social behavior of the individual.

The goal of the paper is to indicate didactic strategies and methodological solutions which within action competency highlight the autonomous classroom, self-regulated learning, metacognitive strategies, collaborative work, mentorship work of teachers and preschool teachers, reflection and self-reflection. Since it is

expected from primary school and preschool teachers to be reflective practitioners to whom evaluation needs to be an integral part of everyday practice, reflection is considered one of the founding professional competencies. Hence reflective strategies are needed for the process of understanding and reorganizing of the way in which primary and preschool teachers think about the educational process i.e. for the understanding of their and the learners behavior in that process.

Key words: *competency and self-competency, didactic strategies, reflective practitioners, autonomous classroom, teachers and primary school teachers.*

ВАСПИТНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА КАО УСЛОВ ЗА ЈАЧАЊЕ ВАСПИТНЕ УЛОГЕ ШКОЛЕ У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВУ*

Сажетак: Свакодневне друштвене промене условљавају и промене у подручјима рада наставника од којих се очекује да се уклопе у парадигму савремене школе. У том концепту, у раду се анализирају компетенције наставника који, поред стручних вештина и способности, треба да располаже васпитним вредностима у циљу квалитетног обављања васпитно образовне делатности. Компетенције наставника за васпитни рад препознају се кроз индивидуална обележја (емпатичност, праведност, доследност), социјалне вештине (способност сарадње и тимског рада) и умећа успостављања односа са ученицима (комуникација и решавање проблема). Јачање васпитне улоге школе условљено је оснаживањем компетенција наставника у сегменту његове педагошке оспособљености за васпитни рад са ученицима. Циљ рада је анализирати ставове испитаника у области компетенција васпитног рада значајних у остваривању васпитног потенцијала школе, кроз процену остварености активности наставника у васпитном раду и спремности на стручно усавршавање у области васпитног рада. Резултати истраживања, добијени самопроценом сопственог рада наставника у васпитно образовном раду, указују нам на компетенције наставника које се односе на професионално задовољство, ауторитет и педагошки такт у наставном процесу. Уважавање личности ученика, равноправан однос према свим ученицима, ауторитет изграђен на квалитету рада и знања, а не на страху, настојање да се код ученика развије одговорност и сараднички односи јесу педагошке околности које изазивају ученички бољи доживљај и задовољство наставом. Наставничково стручно усавршавање у области компетенција васпитног рада подразумева адекватну припрему за јачање васпитне улоге школе у савременом друштву.

Кључне речи: васпитне компетенције, васпитна улога, професионално усавршавање.

Теоријски приступ проблему

Садашњи концепт васпитања и образовања обавезује наставника на различите улоге, што подразумева да се наставник савремене школе мора посматрати кроз призму великог броја компетенција. Прегледом значајних истраживања о васпитном раду у основној школи наилазимо на схватања да наставници носе главну улогу у остваривању васпитне функције школе. Како наводе Станојевић и Здравковић (2013) школа „увек

* Рад потиче из докторске дисертације *Васпитна функција основне школе*, Филозофски факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици

делује васпитно на све ученике, било да се то осећа или не. Она делује и планирано и непланирано, како непосредно, тако и посредно. На организацијском нивоу школе треба да се створи одговарајуће вредносно окружење из којег произилазе критеријуми наставних активности за солидарност, међуљудско суживљење, комуникацију, ангажман за друге. Зато је важно да наставник омогућава ученицима конкретно деловање на основу универзалних алтруистичких начела, ради доживљавања вредности заједничког живљења и јачања осећаја властите вредности“. (Станојевић, Д., Здравковић, Д., 2013: 64, 66). С обзиром на то, разумевање комплексности васпитно образовног система и доприношење његовом развоју нужно имплицира оне компетенције наставника, које нису „статични циљеви“, већ се одређују у складу са развојем науке, технике, технологије и друштвених односа у конкретној друштвеној средини.

Истраживачки приступ у раду усмерен је ка откривању оних компетенција наставника које су неопходне у повећању ефикасности у васпитном раду са ученицима и захтевају оспособљавање наставника у оним аспектима који ће му омогућити компетентност у знањима, вештинама и способностима неопходним за обезбеђивање квалитета васпитне праксе. Од компетенција наставника, који представља изузетно моћно васпитно средство, директно зависи да ли ће и у којој мери ученици развијати неопходне компетенције за живот у савременом друштву.

У литератури наилазимо на схватања о вишедимензионалности наставничких компетенција. Као такве, компетенције наставника исказане у активностима васпитно-образовног рада, долазе до изражаја у два правца. Један је педагошка компетенција наставника везана за васпитну улогу у настави и васпитању уопште, а други је стручна, научна димензија наставникове компетенције која је везана за наставне садржаје. Да би остварио своју функцију, наставник примењује различите васпитне утицаје (методе, технике) у складу са осталим факторима који утичу на напредовање и развој ученика, чиме постаје „компетентан наставник“.

Законским оквиром прописане су наставничке компетенције и одређују се у односу на циљеве и исходе учења које треба да обезбеде професионалне стандарде о томе какво се поучавање сматра успешним. Одређују се као капацитет појединца који се исказује у вршењу сложених активности у образовно-васпитном раду. Да би допринео ефикасности и једнаким правима и доступности школовања свих ученика, наставник треба да има и компетенције које се односе на превенцију насиља у школама, мотивацију ученика за учење, изградњу толеранције, спречавање дискриминације, да поштује универзалне људске и националне вредности и подстиче ученике да их усвоје, подржавајући међусобно разумевање и поштовање, толеранцију, уважавање различитости, сарадњу и дружење. Наставничке компетенције законским оквиром одређене су за следеће области: Наставна област, предмет и методика наставе; Поучавање и учење; Поддршка развоју личности ученика; Комуникација и сарадња (*Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*, 2011).

Као резултат научног интересовања за проучавање улоге и функције наставника, наилазимо на позиционирање наставника у наставном процесу у едукативној улози, да су наставници преокупирани „проблеми-ма давања знања“, а да занемарују васпитну улогу, целину једног процеса. Педагошки недовољно компетентни наставници имају тешкоће у процесу реализације, не само васпитних, већ и образовних задатака наставе. Од образовања, моралних, карактерних и других људских особина зависи стил, начин, квалитет и ефикасност професионално-стручног ангажовања и васпитног деловања наставника. Компетенције наставника за васпитни рад препознају се кроз индивидуална обележја (емпатичност, праведност, доследност), социјалне вештине (способност сарадње и тимског рада) и умећа успостављања односа са ученицима (комуникација и решавање проблема). Јачање васпитне улоге школе условљено је оснаживањем компетенција наставника у сегменту његове педагошке оспособљености за васпитни рад са ученицима.

Када се говори о својствима доброг наставника Амерички савет за васпитање (American Council of Education), у покушају идентификације „свих врста понашања наставника, могућих за посматрање, који би могли да објасне успех или неуспех наставника и наставе“, наводи следеће:

1. Личне врлине: оптимизам, праведност и самоконтрола;
2. Професионалне врлине: познавање предмета и методологије, способност активирања ученика, вештина ограђивања од властитих проблема;
3. Друштвене врлине: благонаклон однос према средини (симпатија), демократско убеђење (став), љубазност, односно, став који омогућава прихватање, способност и жеља да се схвате реакције других људи (Evansl, 1959; према: Ђорђевић, 2008:24).

Остваривање педагошке функције наставника повезано је са веровањем у могућност васпитања. Битно питање у васпитном раду наставника је свест о огромној одговорности, јер је наставник особа која највише времена проводи са ученицима, његове особине личности су од изузетне важности везане за самоактуализацију ученика: толерантност, стрпљење, разумевање, подршка, оптимизам (Бјекић, 2006). Наставник личним примером делује на формирање система вредности и развој позитивних особина ученика.

Тадић и Радовановић (2012) наводе да ће наставник, каква год да је његова концепција васпитања, боље радити у окружењу које одражава његова уверења. Наставник је тај који треба да одлучи који ће од бројних модела васпитног поступања изабрати, који је то модел који је најефикаснији за њега и његове ученике. Иако наведени аутори сматрају да васпитни рад са ученицима на наставном часу наставници виде као одржавање дисциплине у разреду, мишљења су да избор модела разредне дисциплине од стране наставника представља концепцију васпитања коју је наставник претходно прихватио (Тадић, Радовановић, 2012:302,303).

Васпитањем се може бавити само онај наставник који је припремљен за педагошки рад са ученицима, оспособљен за реализацију садржаја активности ученика у оквиру ваннаставних активности, за саветодавни рад и педагошко вођење ученика, за педагошку евалуацију, за методичку учења и васпитања, за планирање и програмирање образовног и васпитног рада. Блажич и Станојевић (2014) схватања су да се за успешно педагошко деловање, поред академских и општих професионалних компетенција, неопходне „наставничке компетенције које подразумевају педагошко психолошке и дидактичко методичке компетенције; мозаик низа различитих компетенција у „сталном међуделовању“ у циљу квалитетног обављања васпитно-образовне делатности“ (Блажич, Станојевић, 2014:126).

Васпитно образовни систем захтева активну улогу и укључивање наставника у промене које доприносе добробити школе и друштва у целини. Изградња школе као заједнице и континуирано унапређење квалитета и ефикасности школе захтевају да наставник има водећу улогу у процесу развоја школе. Он мора активно да учествује у процесу евалуације и стратешког планирања, као и у реализацији различитих пројеката и истраживања који треба да допринесу напредовању сваког ученика. Школа, путем програма васпитног рада, треба да омогући интеграцију школе у друштвену средину, кроз јасно постављене васпитне задатке за формирање личности ученика.

Наставник који се припрема само за предавача садржаја појединих предмета, а није оспособљен за своју васпитну, инструктивну, истраживачку, саветодавну и друге функције, не може у довољној мери бити носилац школских активности у којима је посебно наглашена васпитна функција (Вилоотијевић, 1984). Поставља се питање којим компетенцијама утемељити наставника савремене школе и како превазићи једнодимензионалне образовне компетенције које се заснивају само на знањима.

Систем компетенција, окренутих ка педагошком и методичком подручју васпитног деловања, аспект је у коме наставник треба да се континуирано усавршава, јер „наставник није професионалац неке области у настави, већ је професионално „наставник“ одређене програмске области“ (Бјекић и сарадници, 2009:581). Без стручног и адекватног педагошког психолошког образовања наставника и њихове оспособљености, мотивисаности и стваралачког ангажовања, није могуће успешно остварити циљеве у области васпитно образовног рада.

Закључци до којих смо дошли проучавањем литературе, упућују нас на то да наставник снагом своје личности значајно утиче на начин понашања ученика, „да без карактерне чврсте снаге и енергије немогуће је замислити доброг наставника, јер моралном снагом сопствене личности он може импресионирати ученике“ (Ценић, Петровић, 2012). Јачање васпитне улоге школе у савременом друштву условљено је оснаживањем професионалне компетенције наставника и његове педагошке оспособљености за васпитни рад са ученицима. Васпитна функција наставника мора да се остварује на сваком наставном часу и у сваком облику наставног, ванна-

ставног и ваншколског рада како би школа остварила васпитну улогу која се од ње очекује. Наставник се у школи не сме ограничавати само на реализацију образовних задатака, већ мора утицати на општи развој младих за реализацију основних задатака умног, физичког, естетског, моралног и радно-техничког васпитања, а то је једино могуће ако је и сам оспособљен за ову функцију.

Методологија истраживања

Основна истраживачка идеја овог рада усмерена је на анализу васпитних компетенција наставника као услов за јачање васпитне улоге школе у савременом друштву. Садржај емпиријског дела истраживања је испитивање мишљења наставника (разредне и предметне наставе) у области компетенција васпитног рада кроз самопроцену остварености активности наставника у васпитном раду и спремности на стручно усавршавање у области васпитног рада, што је и предмет нашег истраживања.

Циљ истраживања односио се на процену васпитних компетенција наставника у домену педагошке оспособљености за реализацију васпитних задатака у правцу јачања васпитне улоге школе у савременом друштву и спремности на стручно усавршавање у области васпитног рада.

Задаци истраживања:

1. Истражити наставничко виђење компетенција наставника и разумевање сопствене улоге у остваривању васпитних задатака школе (самопроцена наставника у домену педагошке оспособљености за васпитни рад);
2. Истражити мишљење наставника које се односи на процену значаја стручног усавршавања наставника у области васпитног рада.

Хипотезе истраживања:

Претпоставља се да ће наставници препознати значај васпитних компетенција наставника у домену педагошке оспособљености за реализацију васпитних задатака и потребу стручног усавршавања у правцу јачања васпитне улоге школе.

Х1: Претпоставља се да ће наставници препознати своју улогу и значај у домену педагошке оспособљености за реализацију васпитних задатака у циљу остваривања васпитне улоге основне школе;

Х2: Претпоставља се да ће наставници препознати значај стручног усавршавања у области васпитног рада.

Истраживањем су обухваћени наставници разредне (102) и предметне (138) наставе, што значи да је укупан узорак 247 испитаника. Истраживање је спроведено на територији Србије. За реализацију циља и задатака овог истраживања примењена је метода теоријске анализе и дескриптивна метода. Од техника примењене су анкетирање и анализа педагошке документације. Од инструмената коришћен је посебно конструисан *Упитник за испитивање мишљења наставника о значају васпитних компетенција*

ција у образовно васпитном раду у основној школи и потребе стручног усавршавања у области васпитног рада. У истраживању је примењена петостепена скала Ликертовог типа, помоћу које су испитаници изражавали степен сагласности или несагласности са предложеним тврдњама. Статистичка обрада и анализа података урађена је у програму SPSS вер. 21 (Statistical Package for the Social Sciences). У обради података коришћена је дескриптивна статистика за израчунавање мере фреквенције између различитих сегмената варијабли, аритметичка средина, стандардна девијација, затим анализа варијансе (АНОВА) једно-факторска анализа варијансе за утврђивање разлика између аритметичких средина више узорака, Пирсонов коефицијент корелације за испитивање повезаности две континуиране варијабле као параметријски тест (Pearson H_i kvadrat test (χ^2)) и за испитивање повезаности две категоричке варијабле и H_i kvadrat test (χ^2) за испитивање разлике у заступљености појединих модалитета варијабле. Статистичка значајност дефинисана је на нивоу вероватноће нулте хипотезе од $p \leq 0.05$ до $p < 0.01$. Истраживање је спроведено у периоду фебруар – март 2014. године.

Резултати истраживања и дискусија

Подробнију анализу извршићемо у области самопроцене наставника, како себе опајају у домену педагошке оспособљености за реализацију васпитних задатака.

Наставници су имали задатак да процене сопствени рад у васпитно-образовном процесу. Наведене различите активности васпитног рада, наставници су процењивали у којој мери их примењују у васпитном раду на петостепеној скали (5 - у потпуности примењујем, 1 - не примењујем). Резултате процена наставника приказали смо у *Табели 1*.

Самопроцене рада наставника у васпитно образовном раду представили смо у три групе: прва група односи се на активности за које наставници процењују да су у њима *најуспешнији*; друга група активности у којима наставници сматрају да су *средње успешни* и трећу групу чине активности за које наставници процењују да су *најмање успешни*.

Прву групу самопроцене наставника чине следеће активности: *Наставници сматрају да највише уважавају личност ученика* ($M=4,92$), *равноправно се односе према свим ученицима* ($M= 4,90$), *свој ауторитет граде на квалитету свог рада и знања, а не на страху* ($M=4,82$), *настоје да код ученика развијају одговорност за сопствене поступке и сарадничке односе* ($M=4,80$).

Друга група самопроцене активности наставника односи се на мишљења: *настојим да оцена буде одраз постигнућа ученика, а не његово понашање* ($M=4,79$); *настојим да на часу негујем и подстичем позитивну социјалну климу* ($M=4,78$); *на часу стварам атмосферу која обезбеђује развој самопоштовања и самопоуздања код ученика* ($M=4,78$); *настојим*

да код ученика градим осећај припадности заједници, колективу (M=4,76); настојим да решим проблеме дисциплине у разреду (M=4,75); настојим да учиним да се ученици држе правила понашања око којих смо се договорили на часу (M=4,70); стручно и занимљиво предајем градиво (M=4,62); настојим да код ученика градим ставове према основним, општеприхваћеним моралним и естетским вредностима (M=4,69); настојим да код ученика развијам осећај за заштиту природе и човекове средине (M=4,62); придајем велики значај похвали, као начину мотивисања ученика (M=4,69); користим оцену из владања за процену успешности ученика у области васпитног рада и за постављање будућих смерница у понашању и васпитању (M=4,10); настојим да успоставим склад захтева и личних поступака (M=4,37); активности за час припремам у складу са индивидуалним карактеристикама ученика (M=4,33).

Трећу групу активности чине оне које наставници по сопственој процени сматрају да су најмање успешни у раду: *на часовима разговарам о питањима и проблемима ученика која нису везана за градиво (M=3,62); са ученицима не коментаришем питања и проблеме у друштву (M=3,60); више пажње посвећујем знању и садржајима предмета него понашању и васпитању ученика (M=3,50).*

На основу самопроцена наставника видимо да наставници сматрају да у васпитно-образовном раду у школи највише уважавају личност ученика, а најмање пажње посвећују понашању и васпитању ученика. Више вреднују образовну страну наставног процеса, него васпитну. Резултати показују, да су наставници упућени у то како треба да се понаша идеални наставник, али се, по њиховом мишљењу, у пракси то не дешава.

Потребно је истаћи искреност наставника у сопственим проценама реализације васпитног рада на основу којих видимо да наставници препознају значај, али им недостају вештине за конкретна решења васпитних проблема и реализацију васпитних задатака.

T-тестом за велике независне узорке испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе у самопроцени васпитног рада. Статистички значајна разлика постоји. Ајтеми, које наставници предметне наставе препознају да су најуспешнији су следећи: *Настојим да свим ученицима посветим једнако пажњу, тако да сваки ученик може да дође до изражаја; Настојим да успоставим склад захтева и личних поступака; Придајем велики значај похвали, као начину мотивисања ученика и могу да служим као пример својим ученицима.* Наставници разредне наставе наводе да су најуспешнији на следећим ајтемима: *Уважавам личност ученика (поштујем његово мишљење, залагање, не потцењујем, не вређам ученике); Равноправно се односим према свим ученицима; Свој ауторитет градим на квалитету свог рада и знања, а не на страху; Настојим да на часу негујем и подстичем позитивну социјалну климу; На часу стварам атмосферу која обезбеђује развој самопоштовања и самопоуздања код ученика.*

Наставници разредне наставе, у односу на наставнике предметне, издвајају педагошке околности које изазивају ученички бољи доживљај и задовољство наставом, што говори да више вреднују васпитну страну наставног процеса. Резултати истраживања, добијени самопроценом сопственог рада наставника у васпитно образовном раду, указују нам на компетенције наставника које се односе на професионално задовољство, ауторитет и педагошки такт у наставном процесу.

Табела 1: Самопроцена сопственог рада наставника у васпитно образовном раду у школи

	N	Min	Maks	M	SD
Уважавам личност ученика (поштујем његово мишљење, залагање, не потцењујем, не вређам ученике)	226	4,00	5,00	4,9248	,26433
Равноправно се односим према свим ученицима	226	4,00	5,00	4,9071	,29097
Свој ауторитет градим на квалитету свог рада и знања, а не на страху	226	3,00	5,00	4,8274	,40150
Настојим да код ученика развијам одговорност за сопствене поступке и сарадничке односе	226	3,00	5,00	4,8097	,43624
Настојим да оцена буде одраз постигнућа ученика а не његово понашање	226	1,00	5,00	4,7920	,65735
Настојим да на часу негујем и подстичем позитивну социјалну климу	226	4,00	5,00	4,7876	,40991
На часу стварам атмосферу која обезбеђује развој самопоштовања и самопоуздања код ученика	226	3,00	5,00	4,7832	,43398
Настојим да свим ученицима посветим једнако пажњу, тако да сваки ученик може да дође до изражаја	226	3,00	5,00	4,7655	,44508
Настојим да код ученика градим осећај припадности заједници, колективу	226	4,00	5,00	4,7611	,42738
Настојим да решим проблеме дисциплине у разреду	226	3,00	5,00	4,7566	,46959
Настојим да учиним да се ученици држе правила понашања око којих смо се договорили на часу	226	4,00	5,00	4,7080	,45571
Настојим да код ученика градим ставове према основним, општеприхваћеним моралним и естетским вредностима	226	3,00	5,00	4,6991	,47861
Придајем велики значај похвали, као начину мотивисања ученика	226	3,00	5,00	4,6903	,52628
Стручно и занимљиво предајем градиво	226	3,00	5,00	4,6239	,50346
Настојим да код ученика развијам осећај за заштиту природе и човекове средине	224	2,00	5,00	4,6205	,58664
Могу да служим као пример својим ученицима	226	3,00	5,00	4,5575	,62451
Настојим да успоставим склад захтева и личних поступака	221	2,00	5,00	4,3710	,65218

	N	Min	Maks	M	SD
Активности за час припремам у складу са индивидуалним карактеристикама ученика	226	3,00	5,00	4,3363	,61262
Користим оцену из владања за процену успешности ученика у области васпитног рада и за постављање будућих смерница у понашању и васпитању	222	1,00	5,00	4,1081	,96875
На часовима разговарам о питањима и проблемима ученика која нису везана за градиво	226	1,00	5,00	3,6239	1,22026
Са ученицима не коментаришем питања и проблеме у друштву	226	1,00	5,00	3,6018	1,12380
Више пажње посвећујем знању и садржајима предмета него понашању и васпитању ученика	222	1,00	5,00	3,5045	1,07522

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Посебно нас је интересовало виђење школе од стране наставника, да ли наставници „виде школу“ као васпитну или образовну институцију. Наставници су имали задатак да одаберу један од четири понуђена предлога на питање: *Имајући у виду тренутну слику основне школе, Ви је видите као: образовну институцију, васпитну институцију, васпитно–образовну или образовно-васпитну*. Одговори испитаника су приказани у Табели 2.

Статистичка анализа показује да испитаници школу виде као образовну институцију, за шта се сложило 13 (5,3%) наставника, школу као образовно-васпитну институцију виде 165 испитаника (66,8%), школу као васпитну институцију виде 7 испитаника (2,8%), док 62 испитаника (25,1%) школу виде као васпитно-образовну институцију.

Виђења испитаника упућују на закључак, да је образовна компонента испред васпитне у виђењу наставника школе као институције. Ова разлика у фреквенцијама је статистички значајна те је Хи квадрат тест статистички значајан на нивоу 0,01 ($\chi^2=99,23$; $df=1$, $p=0,000$).

Хи квадрат тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на наведено питање. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=16,74$, $df=6$, $p=0,010$). Највећи број наставника разредне наставе одговорио је да школу види као образовно-васпитну институцију (70,6%) и наставници предметне наставе су одговорили у највећем броју да школу виде као образовно-васпитну институцију, али у мањем проценту. Доминантно је виђење школе као образовне институције код обе категорије испитаника.

Табела 2: Виђење школе из угла наставника

	Фреквенција	Процент
образовну институцију	13	5,3
васпитну институцију	7	2,8
образовно-васпитну институцију	165	66,8
васпитно- образовну институцију	62	25,1
Укупно (Σ)	247	100,0

$$\chi^2=99,23, df=1, p=0,087$$

Наставници у васпитном раду осмишљавају различита практична решења у функцији реализације васпитних задатака. Наставници су имали задатак да се одреде за оне начине помоћи, који им по њиховом мишљењу највише помажу за организацију активности васпитног рада (*За проналажење решења за васпитни рад у учионици помаже Вам: Стручна литература из области васпитног рада са ученицима; Консултације са колегама; Савети и мишљења педагошко-психолошке службе; Знања и вештине са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада или нешто друго, наведите шта*). Одговори наставника приказани су у Табели 3. из које видимо да код 73 испитаника (33,0%) за проналажење практичних решења за васпитни рад у учионици помаже *стручна литература из области васпитног рада са ученицима*, 60 испитаника (27,1%) се изјаснило да им помажу *савети и мишљења педагошко-психолошке службе*, 35 испитаника (15,8 %) истичу *консултације са колегама*, 47 испитаника (21,3 %) предност дају *знању и вештинама стеченим са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада*, а код 6 испитаника (2,7%) за практично решење за васпитни рад у учионици помаже *нешто друго*, при чему испитаници нису навели шта је то. На ово питање *није дало одговор* 26 испитаника.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=119,28$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору испитаника понуђених начина помоћи за организацију активности васпитног рада. Наставници увиђају да је за успешност васпитног рада потребно да затраже помоћ и стручно се усавршавају.

Хи квадрат тестом испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на претходно постављено питање. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=41,43$, $df=4$, $p=0,000$). Највећем броју наставника разредне наставе од помоћи је *стручна литература из области васпитног рада са ученицима* (52,2%), док највећем броју наставника предметне наставе користе *савети и мишљења педагошко-психолошке службе* (27,0%) за проналажење решења за организацију активности васпитног рада.

Табела 3: Самопроцена наставника: Која практична решења највише користе за организацију васпитног рада?

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
Стручна литература из области васпитног рада са ученицима	73	29,6	33,0
Консултације са колегама	35	14,2	15,8
Савети и мишљења педагошко психолошке службе	60	24,3	27,1
Знања и вештине са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада	47	19,0	21,3
Нешто друго	6	2,4	2,7
Укупно (Σ)	221	89,5	100,0
<i>Недостајући подаци</i>	26	10,5	
Укупно (Σ)	247	100,0	

$$\chi^2=119,28, df=1, p=0,000$$

Наставници су имали задатак да процене у којим активностима највише остварују васпитну функцију: у *редовној настави*, у *ваннаставним активностима*, на *часовима одељењског старешине*, на *екскурзији*, *настави у природи и излету*. Наставници су своје процене исказивали на скали од 5 (веома често) до 1 (веома ретко).

У организацији васпитно образовног рада, васпитну функцију наставници највише остварују: 147 наставника (65,9%) је дало одговор да у *редовној настави остварују васпитну функцију*, 54 испитаника (24,2%) на *часовима одељењског старешине*, 16 испитаника (7,2%) на *екскурзијама*, *настави у природи и излетима*, у *ваннаставним активностима* свега 6 испитаника (2,7%) остварује васпитну функцију, а 24 испитаника (9,7%) *није дало одговор* на постављено питање. Одговори процене наставника су приказани у Табели 4.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=77,98$), уз степен слободe ($df=1$) и значајности ($p=0,000$), указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору испитаника у којој мери остварују васпитну функцију у наведеним активностима. Наставници на ово питање исказују мишљење да васпитну функцију највише остварују на часовима редовне наставе, што указује на освешћивање сопствене улоге у остваривању васпитне функције школе.

Хи квадрат тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на претходно наведено питање. Статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=5,87, df=3, p=0,118$).

Табела 4: Самопроцена наставника о начинима остваривања
васпитне функције у наведеним активностима

	Фреквенција	Процент	Валидини процент
У редовној настави	147	59,5	65,9
У ваннаставним активностима	6	2,4	2,7
На часовима одељењског старешине	54	21,9	24,2
На екскурзијама, настави у природи, излетима	16	6,5	7,2
Укупно (Σ)	223	90,3	100,0
<i>Недостајући подаци</i>	24	9,7	
Укупно (Σ)	247	100,0	

$$\chi^2=77,98, df=1, p=0,000$$

Наставници су имали задатак да процене садржаје семинара који су похађали у последњих пет година: у односу на васпитну компетенцију, компетенцију за наставу и учење и обе компетенције подједнако.

Статистички подаци показују следеће процене наставника у односу на наведене компетенције: 23 испитаника (9,4%) процењује да се садржаји семинара, које су похађали, односе на развој васпитних компетенција наставника, 86 испитаника (35,2%) процењује да се садржаји односе на развој компетенција наставника за наставу и учење, а 135 испитаника (55,3%) процењује да се садржаји односе на развој обе компетенције заједно, троје испитаника није дало одговор на ово питање. Ова разлика у фреквенцијама је статистички значајна те је Хи квадрат тест статистички значајан на нивоу 0,01 ($\chi^2=124,45, df=1, p=0,000$).

На основу процене испитаника видимо да наставници препознају васпитне компетенције, што је значајан услов да садржаје семинарских обука могу конкретизовати у појединачне активности васпитног рада са ученицима. Одговори наставника оправдавају њихову заинтересованост за усавршавање уз коришћење садржаја компетенција за васпитни рад. Резултати процена наставника на ово питање приказани су у Табели 5.

Хи квадрат тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе питањем *компетенција садржаја тема семинарских обука*. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=7,95, df=2, p=0,019$). Највећи број наставника разредне наставе одговорио је да се број похађаних семинара односио на развој компетенција наставника за наставу и учење (45,1%) и развој обе компетенције подједнако (46,1%), док је највећи број наставника предметне наставе одговорио развој обе компетенције подједнако (63,7%).

**Табела 5: Процене наставника
о компетенцијама садржаја похађаних семинара**

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Развој васпитних компетенција наставника	23	9,3	9,4
Развој компетенција наставника за наставу и учење	86	34,8	35,2
Развој обе компетенције подједнако	135	54,7	55,3
Укупно (Σ)	244	98,8	100,0
<i>Недостајући подаци</i>	3	1,2	
Укупно (Σ)	247	100,0	

$$\chi^2=124,45, df=1, p=0,087$$

Наставници су имали задатак да изврше самопроцену стручног усавршавања у области васпитно образовног рада. Питање је гласило: *Када бирам области за стручно усавршавање руководим се следећим исходима: јачање компетенције за рад у области наставе и учења, јачање компетенција за васпитни рад са ученицима, оба исхода подједнако, добијање потребних сертификата и часова стручног усавршавања?* Наставници су имали задатак да се одреде за једну опцију, а циљ нам је био да сазнамо у ком правцу се креће њихово виђење и самопроцена усавршавања: у правцу васпитног рада са ученицима или у правцу наставе и учења. Одговори наставника самопроцене стручног усавршавања приказани су у Табели 6.

Резултати одговора испитаника показују нам, да се приликом стручног усавршавања, наставници претежно руководе опцијом *оба исхода подједнако* за коју се определило 147 наставника (59,5%), *јачање компетенција за рад у области наставе и учења* определило се 47 наставника (19%). Најмање одређење наставника је за опцију *јачање компетенције за васпитни рад са ученицима*, свега 22 наставника (8,9%). Запажено је и одређење наставника да је потребно *да се добију сертификати часова за стручно усавршавање* свега 7 испитаника (3,1%). На постављено питање 24 испитаника (9,7 %) није дало одговор.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=95,18$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$), указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору испитаника понуђених исхода области стручног усавршавања.

Хи-квадрат тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на претходно постављено питање. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=29,30, df=3, p=0,000$). Највећи број наставника разредне наставе одговорио је да се руководи са *оба исхода подједнако* (64,4%), док је највећи број наставника предметне наставе изабрао одговор у корист *компетенција за наставу и учење*.

Табела 6: *Процене исхода стручног усавршавања од стране наставника*

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
Јачање компетенције за рад у области наставе и учења	47	19,0	21,1
Јачање компетенција за васпитни рад са ученицима	22	8,9	9,9
Оба исхода подједнако	147	59,5	65,9
Добијање потребних сертификата и часова стручног усавршавања	7	2,8	3,1
Укупно (Σ)	223	90,3	100,0
<i>Недостајући подаци</i>	24	9,7	
Укупно (Σ)	247	100,0	

$$\chi^2=95,18, df=1, p=0,000$$

Приказана анализа односила се на наставничко виђење успешности остваривања педагошких аспеката, значајних за реализацију васпитне функције школе, у области самопроцене наставника у домену педагошке оспособљености за остваривање васпитних задатака и процена колико су наставници спремни на стручно усавршавање у области васпитног рада. Самопроцене испитаника пружају нам увид у неке сегменте васпитног рада у школи које треба јасније дефинисати ради јачања васпитне улоге школе, али је свакако, потребно истаћи искреност наставника у сопственим проценама реализације васпитног рада на основу којих видимо да наставници препознају значај, али им недостају вештине за конкретна решења васпитних проблема за реализацију васпитних задатака школе. Испитаници су својом самопроценом скренули пажњу на оне активности које су садржај васпитних компетенција и показали интересовање за професионалним усавршавањем и јачањем компетенција у области васпитног рада са ученицима.

Закључна разматрања

Основна истраживачка идеја овог рада усмерена је на проблем компетенција наставника од којих се очекује да располажу васпитним вредностима у циљу квалитетног обављања васпитно образовне делатности и јачању васпитне улоге школе у савременом друштву. Истраживачки рад заснован је на самопроцени наставника у области васпитног рада са жељом да расветлимо појам васпитања и његове улоге у основној школи. Са друге стране, сматрали смо потребним да проверимо да ли постоји свест и заинтересованост наставника у постојећој васпитно-образовној пракси за стручним усавршавањем у области васпитног рада. Пажња истраживача је била усмерена на испитивање потенцијала у васпитним компетенцијама наставника за рад са ученицима и на који начин се може искористити да би се унапредио васпитно - образовни рад школе у савременом друштву.

На основу самопроцене наставника у области васпитног рада, приметно је да наставници разредне наставе препознају оне ајтеме који су у директној вези са васпитним компетенцијама и сматрају да су најуспешнији у васпитном раду код *уважавања личности ученика, да се равноправно односе према свим ученицима, да свој ауторитет граде на квалитету свог рада и знања, а не на страху, да настоје да на часу код ученика развију одговорност за сопствене поступке и сарадничке односе, негују и подстичу позитивну социјалну климу, на часу стварају атмосферу која обезбеђује развој самопоштовања и самопоуздања код ученика*. Обе категорије испитаника виде школу као *образовно-васпитну институцију*, што нам говори да у виђењу наставника предњачи образовна страна наставног процеса.

Наведена мишљења испитаника указују нам да наставници препознају значај васпитних компетенција, али слаба педагошка утемељеност, оспособљеност и мотивисаност наставника, као и недостатак планова и програма васпитног рада, чини да наставници исказују мишљења која нас упућују на закључке да је васпитна улога школе запостављена јер *више пажње посвећују знању и садржајима предмета него понашању и васпитању ученика*.

Наставници, такође, исказују мишљење да васпитну функцију највише остварују на часовима редовне наставе, што указује на освешћивање сопствене улоге у остваривању васпитне функције школе.

На основу фреквенције одговора на постављена питања, просечне вредности варијабле у узорку и наведених вредности просечног одступања (SD) *Табела 1, 2, 3. и 4.* може се прихватити подхипотеза која гласи: Претпоставља се да ће наставници препознати своју улогу и значај у домену педагошке оспособљености за реализацију васпитних задатака у циљу остваривања васпитне улоге основне школе.

Наставници увиђају да су им за организацију активности васпитног рада неопходна различита практична решења и да се стручно усавршавају (*стручна литература из области васпитног рада са ученицима, знања и вештине стечени са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада*). Приликом процене садржаја семинара у односу на *васпитну компетенцију, компетенцију за наставу и учење и обе компетенције подједнако*, наставници и разредне и предметне наставе предност дају садржајима који се односе на развој компетенција наставника за наставу и учење и обе компетенције заједно. На основу фреквенције одговора на постављена питања, просечне вредности варијабле у узорку и наведених вредности просечног одступања (SD) *Табела 5. и 6.* може се прихватити подхипотеза која гласи: Претпоставља се да ће наставници препознати значај стручног усавршавања у области васпитног рада.

Сагледавање и разумевање улоге наставника као фактора реализације васпитне функције основне школе, представља почетак за даља истраживања и изучавања питања ове значајне функције. Васпитни рад на остваривању васпитних задатака чини особеним сваког наставника, чиме се у већој мери одређује правац развоја васпитне функције школе. Знања,

умења и вештине, које наставник користи у васпитном раду, најчешће су повезана са личним сазнањем, искуством и уверењима. Наставник изграђује свој систем васпитног поступања на основу ранијих искустава, иницијалним образовањем, као и знањима стеченим у току рада. Различити педагошки ставови и вредности рефлектују се у раду наставника, утичу на одабир метода и облика рада, док тиме условљавају и разноврсне стратегије деловања, као и резултате у пракси. Различитим промишљањима и деловањем у пракси наставници се међусобно разликују, са мање или више успешним обрасцима васпитног рада. Различита деловања наставника у пракси, која их чине посебним и групишу их у различите типове наставника, на одређени начин их дефинишу као успешне или неуспешне у овом послу. Чињеница је да се поједини ставови наставника и њихово залагање и деловање директно рефлектује на квалитет васпитне функције школе.

На основу процентуалне заступљености одговора за категоричка питања и просечних вредности варијабли у узорку уз припадајућу стандардну девијацију за нумеричка питања, те статистичке значајности тестова приказаних у табелама потврђена је *основна хипотеза да ће наставници препознати значај васпитних компетенција наставника у домену педагошке оспособљености за реализацију васпитних задатака и потребу стручног усавршавања у правцу јачања васпитне улоге школе.*

Литература

1. Блажич, М., Станојевић, Д. (2014). Кључне професионалне компетенције као полазиште и исходиште савремених концепција образовања учитеља, Савремене тенденције у наставним и ваннаставним активностима на учитељским (педагошким) факултетима, Тематски зборник, Учитељски факултет у Врању, Врање, 122-141.
2. Станојевић, Д., Здравковић, Д. (2013). Школа и друштвене промене, Ново место: Педагошка обзорја.
3. Ђорђевић, Ј. (2008). Личност и функције наставника у савременим друштвеним и економским променама. *Образовање и усавршавање наставника, облици и модели, Учитељски факултет у Ужицу*, pp. 19-30.
4. Бјекић, Д. (2006). Наставник као носилац промена у образовању. *Зборник радова ТООС, Чачак, Технички факултет*, pp. 25-30.
5. Бјекић, Д., Бјекић, М., Папић, Ж. (2009). Практикум 1: Педагошко методички приручник за практичан рад будућих професора техничко информатичког подручја, Чачак, Технички факултет.
6. Тадић, А., Радовановић, И. (2012). Ефекти проблемски заснованог учења о савременим концепцијама васпитања и моделима разредне дисциплине у образовању студената Учитељског факултета, Зборник Института за педагошка истраживања, 44(2), 237-457.
7. Ценић, С., Петровић, Ј. (2012). *Васпитање кроз историјске епохе - књига друга*. Врање.

8. Милосављевић Ђукић Т. (2016). Васпитна функција основне школе, 2016, Докторска дисертација.
9. Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, Службени гласник РС, бр. 5/2011.

Tatjana Milosavljević Đukić

EDUCATIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS AS A CONDITION FOR STRENGTHENING THE EDUCATIONAL ROLE OF THE SCHOOL IN CONTEMPORARY SOCIETY

Abstract: *The aim of this research was the self-assessment of teachers' competencies in pedagogical and educational skills. Having that in mind, we analyzed the attitudes of respondents in the area of competence of educational work which are significant for achieving the educational potential of the school through assessment of the performance of teachers' activities in educational work and readiness for professional development in the field of educational work. This research was done as a survey. The sample consists of 247 class and subject teachers of Serbia. A Likert type scale was used in this research. Respondents expressed a degree of agreement or disagreement with the proposed claims on a five-step scale.*

Teachers allocate as most important those activities that are directly related to educational activities, and then, other activities related to educational work. The analysis of teachers' competencies indicates that teachers' focus in education is knowledge, thus lacking educational activities. The activities of educational work in achieving educational tasks show that teachers are not well prepared to recognize and define them. The difference is evident when we look at class teachers compared to subject teachers. Class teachers respect the students' personality more than subject teachers. They also treat all students equally, build their authority on the quality of their work and knowledge, not on fear, they are trying to nurture and stimulate a positive social climate, create an atmosphere that ensures the development of self-esteem and self-confidence among students.

It is necessary to emphasize the sincerity of teachers in their own estimates of the realization of educational work. Based on that, we see that teachers recognize the importance but lack the skills for concrete solutions to educational problems for the realization of educational tasks. Teachers showed interest in professional development and the strengthening of competences in the field of educational work with students.

Key words: *educational competences, educational role, professional development.*

Јасмина ЂОРЂЕВИЋ
ОШ „Радоје Домановић“ Врање
Милосав СТОЈАНОВИЋ
ОШ „Јован Јовановић Змај“ Врање

ВАЖНОСТ УЛОГЕ УЧИТЕЉА У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВУ: УЧИТЕЉ – ОРГАНИЗАТОР НАСТАВЕ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Сажетак: *Развој науке, технике и утицај информационе технологије у условима постмодерног друштва, постепено потискују традиционалну наставу и улогу учитеља чине вишезначном и комплексном. Радикалне и убрзане промене у друштву, иницирале су и промене у васпитно-образовном систему основношколског образовања. Од школе се очекује да утврди модеран приступ у концепту разредне наставе, а продуктивнијом улогом учитеља у том смислу отварају се могућности за отвореност ка променама. Упркос новонасталим потребама савременог друштва, учитељ и даље има врло важну улогу у систему основношколског образовања. Значајно је измењен методички приступ, а учитељ уз информационе технологије заступа парцијални приступ у коалиционом раду са ученицима. Некада је учитељ био субјекат, а ученик објекат. У савременом друштву ученик је субјекат, а учитељ организатор, координатор, саветодавац и консултант. Велика је одговорност на учитељу јер он у богатству вишезначних информација и чињеница, ученика мора да усмери и подучи да препозна и издвоји битно од небитног, јасно од нејасног, једноставно од сложеног и на крају добро од зла! У процесу секундарне социјализације учитељ је незаменљив, поред вршњака, у пружању подстицаја ученику да уз повратну информацију изнесе полазно мишљење или став о наставном садржају који се обрађује. Учитељ код ученика мора развијати љубав према матерњем језику, оспособљавати ученике да се успешно служе књижевним језиком у свим облицима његове употребе, развијати осећај за праве естетске вредности у књижевности, развијати смисао и способност за усмено и писано изражавање, богаћење речника, израза, увежбавати логичко, изражајно и истраживачко читање.*

Важна је и улога учитеља у развијању читалачких навика од најранијег детињства, што је велики изазов у данашњем времену читалачке кризе. Циљ овог рада је утврђивање доприноса учитеља у ублажавању ефеката читалачке кризе. Речју, одредићемо могућности и границе улоге учитеља у смислу систематског и пажљиво осмишљеног одабира просоцијалних наставних садржаја у настави матерњег језика и књижевности. Пажљиво, без забрана, подстицајно, личним примером...

Кључне речи: *социјализација, учитељ, мотивација, читање, друштвене промене.*

Васпитање и образовање данас

У савременом друштву васпитање и образовање деце је процес који је организован и који се реализује у оквиру система школства. Школа је данас заснована на научним погледима насталим у различитим фазама развоја друштва. Она као таква све теже одговара захтевима друштва. Данашњем ученику не треба учитељ који ће му преносити своја знања. Треба му учитељ који ће му помоћи и активирати га да знања стекне сам. Сазнања из психологије, педагогије, дидактике и наставних методика доприносе напретку дидактичке и методичке технологије. Смањује се улога учитеља као предавача. Учитељ је данас организатор, саветодавац и ментор у васпитно-образовном раду. Поред образовног рада, велика је улога учитеља у васпитању ученика у друштву у коме се осећају последице транзиције, у коме је поремећен систем вредности. Када већи број деце живи у „непотпуним породицама“, учитељу као креатору токова и исхода педагошког процеса није нимало лако. Учитељ мора бити оспособљен за нове улоге и задатке примењујући сва расположива савремена средства. Његова улога је да ученицима буде од помоћи у развоју њихових потенцијала, како физичких тако и психичких, да им помогне да дођу до свог максимума. Учитељ мора добро да познаје наставне садржаје и да их прилагођава времену. При том мора да поштује ученика, али и оствари постављене циљеве.

Положај учитеља у савременом концепту наставе се мења

Традиционална настава наглашава спољашњу активност учитеља, који је њен центар.

Због бројних промена и нових друштвених тенденција наставник је добио и нове функције:

- Планира и програмира (бира, анализира, распоређује) наставне садржаје; Организује и реализује васпитно-образовни процес (одређује обим и квалитет наставних садржаја (научне, уметничке, технолошке садржаје развоја друштва преводи у предметно- наставне садржаје и прилагођава их узрасту ученика); Бира, примењује најадекватније методе и облике наставног рада; Бира наставна средства помоћу којих ће да реализује постављене циљеве.
- Водитељ, даје савете, васпитава (организује, изводи и усмерава наставни процес).
- Истражује, вреднује (прати, вреднује ток рада, испитује, оцењује успех ученика).

Учитељ не држи само часове. Учитељ постаје личност која организује, подстиче, примењује различите стилове учења. Треба да познаје своје ученике као личности, да познаје њихове могућности и жеље. Важно је да код ученика развије одговорност за учење и подстакне их да буду активни и верују себи. Како би повећао одговорност ученика, треба да их укључи у процену постигнутих резултата.

Које особине треба да поседује учитељ савременог друштва?

- Учитељ мора добро да сарађује са учеником;
- Да га слуша, да прихвата његове предлоге или да објасни зашто не прихвата исте;
- Мора да прихвати утицај ученика јер настава је процес интеракције;
- Мора да буде демократски сарадник.

Искуство показује да је такав рад и приступ једино успешан. Да би позитивно и подстицајно деловао на ученике, учитељ мора бити сталожен, пажљив, одговоран, доследан, добродушан, објективан, праведан, да цени и поштује ученика, подстиче, охрабрује, одржава ред и дисциплину, занимљиво излаже градиво, помаже ученику, једнак према свима, а мора да буде и добар педагог.

Учитељ не сме да буде некултуран, нестрпљив, превише строг а ни превише попустљив, неправедан, субјективан, пристрастан, да понижава, да показује неповерење, вређа, да олако даје слабе оцене.

Искуство показује да ученици највише цене и по добру памте учитеље који су добри људи, који су праведни и који умеју да успоставе добру комуникацију, који су отворени да прихвате и схвате потребе ученика.

Промене у школском систему подразумевају, али и мењају улогу учитеља

Школа децу припрема и оспособљава за живот, а учитељ мора да поседује знања о развоју ученика. Ученик у школи мора да формира своје ставове, систем вредности и да их прилагоди реалном стању. Учитељ мора да анимира ученике. Да их својим ставом, предавањима и захтевима подстиче да раде. Карактер рада учитеља мора бити стваралачки.

У млађем школском узрасту учитељ је узор деци. Деца раде и понашају се онако како то ради учитељ. Ако учитељ има стваралачки приступ и деца ће се тако понашати и полако усвајати такав модел.

Учитељ мора бити у току са модернизацијом наставног процеса. Новине треба да примењује и прати како ученици на њих реагују.

Мора стално да се образује али и код ученика мора да развија навике и свест о сталном образовању. Кроз рад учитеља ученици формирају своје погледе на реални свет. Сваку ситуацију критички посматрају и анализирају. На тај начин и кроз такав приступ временом настају личности које имају свој став и које самостално размишљају. Продукт креативног рада су деца а касније и људи који мисле. Често можемо чути да су деца мала и да ништа не знају. То је велика заблуда јер деца су у стању да процене сигурност учитеља, његово знање, културу, педагошки такт, да ли је праведан или није, да ли решава проблем на прави начин.

Све то утиче на формирање идентитета ученика. Учитељ мора да прати новине везане за методику, психологију, педагогију... Мора да се самообразује, али и своје ученике да оспособљава за самообразовање.

Улога учитеља у развијању читалачких навика од најранијег узраста кроз наставу српског језика и књижевности

Циљ наставе матерњег језика је да ученици овладају основним законитостима књижевног језика на којим ће се усмено и писмено изражавати, да упознају, доживе, оспособе се да објашњавају и схватају одабрана књижевна дела.

У настави матерњег језика треба остварити и следеће задатке: неговати и развијати код деце љубав према матерњем језику; увежбавати логичко и изражајно читање, као и истраживачко читање у себи; оспособити их за усмену и писану употребу истог; развијати смисао за правилно, течно и уверљиво изражавање; богаћење речника и стилског израза; развијати потребе за књигом, способности да се њоме служе; да самостално користе библиотеку и воде дневник о прочитаном.

Увести ученика у свет књижевности врло је одговоран задатак. Од првог разреда стичу се основна знања, умења и навике из ове области. У великој мери ће од тога зависити и њихова општа култура и темељ за даље школовање. У другом разреду усавршавамо технику читања наглас и у себи с разумевањем прочитаног, самосталним саопштавањем утисака о прочитаном тексту, заузимањем ставова, образлагањем ставова, издвајањем целина и откривањем порука. Тако ученике припремамо за самостално учење. У трећем разреду ученике навикавамо на доживљајно читање што је основа за тумачење и анализу. Ово је база која служи за даљу надоградњу кроз систематско читање различитих текстова. Треба поштовати интересовања детета, усмеравати га, али и дозволити му да објасни свој избор.

Књижевност се не може одвајати од педагогије јер представља и васпитно средство. У Летопису Матице српске 1932. године, Радмило Димитријевић, истиче у „Теорији књижевности“ (1868). да „дечији лирски песник има увек неки васпитни циљ“. Дела из књижевности код деце морају да развијају радозналост, надахнуће, стваралачки занос и машту. Важно је да анализа књижевних текстова заправо буде слободно саопштавање доживљаја о прочитаном.

У данашње време када техника има значајно место у животу сваког појединца, прави је изазов приволети дете да чита и ужива у читању. Читање је важно за развој интелигенције, богаћење речника, развијање маште и креативности.

Родитељи, обично, читалачке навике везују за полазак у школу, што не мора да буде исправно јер деца се сусрећу са сликовницама и пре поласка у школу.

Чињеница је да се школска лектира врло мало чита, често само због оцене или се све чешће користе препричани романи са интернета, тако да нека деца уопште не читају.

Питање је како да учитељ то исправи...

Поражавајућа је чињеница да деца све мање читају, а већина њих чак и не прочита домаћу лектуру.

У време економске кризе, књига је прва на листи непотребних ствари. Контрадикторно је да су у исто време препуни кафићи и тржни центри. Ово наводи на помисао да, можда, постоји криза приоритета. Деци је доступна огромна понуда цртаних филмова на телевизији, ријалити програма, ту су и интернет и незаобилазне компјутерске игре. Деца своје време троше углавном на такве садржаје.

Не можемо очекивати од данашњих генерација да читају књиге које смо ми читали или њихови родитељи и да омиљени јунаци из тог времена буду и њихови.

Ако већ у породици не постоји подстицај за читањем, многи се питају шта је са школом? Могу ли и како да се школа и учитељ изборе за читање?

Већина деце која пође у школу не зна да чита. Не смемо чекати да дете научи да чита да бисмо почели са обрадом текстова и читањем књига. Деци треба читати, деца то воле. У фази почетног читања и писања дете боље разуме текст који му прочитамо. Кроз питања (Шта се догодило? Шта мислиш о томе? Да ли си доживео нешто слично?...) треба дозволити деци да коментаришу у току читања. Дете развија критичко мишљење, учи се предвиђању. Прочитани текст може бити и подстицај за разговор о њиховом искуству. Подстичемо их да покушају да реше неки проблем из стварног живота. На пример, лектирно дело у другом разреду „Бајка о рибару и рибици“ А. С. Пушкина. Да би час био успешан ученицима можемо дати питања за размишљање (Чему служи златна рибица? Шта мислиш о бакиним жељама? Како се бака понаша у новим околностима? Како то да је бака на крају остала без ичега? Шта мислиш који стихови то објашњавају?...) треба давати истраживачке задатке. На пример, упореди прочитано дело са филмом-екранизацијом тог дела! Каква су твоја запажања? Од ученика можемо тражити да измене крај прочитаног дела (Да си ти писац, како би завршио овај роман?). Врло је важно да задатке из лектире не намећемо строго. Можемо предложити деци да имају свеску за лектуру у којој ће бележити своје мисли, утиске са часова анализе дела, ликове, лепе описе, занимљиве дијалоге, илустрације омиљених делова романа... То може да буде један од корака у развијању љубави према књизи. Подстицај за ученике може бити и препричавање занимљивог места, истицање занимљивости из живота аутора, показивање књиге...

Читањем утичемо на развој говора, на социјализацију, учимо се мудростима, упознајемо себе и свет који нас окружује, подстичемо развој читалачких навика. Читање детету треба да представимо као забаву. Као подстицај можемо прочитати занимљиве делове и заједнички их анализирати. Можемо показати илустрације које би покренуле машту ученика и

интересовање да ту књигу прочитају. Повремено можемо дати задатке за рад по групама, постављати проблемска питања која ће стимулисати радозналост, истраживање и активност. Учитељ је тај који ће ангажовати мисли и емоције у циљу решавања, задатака. Задаци морају бити подстицајни и мотивациони. Учитељ више ћути, а ученик говори и објашњава. Детету треба дати прилику да се уживи у радњу, замисли људе, пределе и догађаје из приче, треба га навикавати да бележи своје утиске о прочитаном. Подстичемо дете да препричава прочитано и тако развијамо способност комуникације, усменог изражавања, концентрације и издвајања битног. Лепо је имати у учионици полицу на којој ћемо одлагати прочитане књиге. Тако ће деца желети и да код куће имају исту такву. Често деца треба давати информације о новим издањима за њихов узраст.

Савремена методика српског језика не признаје утврђене методолошке системе које треба применити у настави српског језика. Нема сасвим јасних путева. Користе се различити путеви на које нас усмеравају књижевни текстови и романи које обрађујемо. Настава српског језика и књижевности даје нам много могућности да будемо креативни, да се допуњујемо, осавремењујемо и мењамо. Употребљавамо и комбинујемо различите методе којима остварујемо циљеве: проблемско учење где полазимо од искуства ученика, усмерено-проблемско читање где се траже узрочно-последичне везе, учење откривањем које омогућује самосталност, метода подстицајне речи где учитељ полази од одабране речи, а ученици даље наводе нове, хеуристичка метода, која кроз добро осмишљена питања треба да активира ученика. Кроз примену различитих облика рада, чинимо да час буде динамичан и подстичемо ученике на активно учешће и сарадњу у пару или групи. (Групе од 5-6 ученика добијају различите задатке, сарађују, долазе до заједничког решења, саопштавају закључке...)

У овом врло одговорном и захтевном послу врло значајну улогу имају и родитељи. Они код куће настављају да мотивишу дете за читањем, личним примером показују вредност и значај књиге. Важно је да их деца виде с књигом у руци.

Деца треба препоручити да читају за време распуста. Тада имају више времена и моћи ће да их читају полако и посвећено. Литературу могу упознати и преко позоришних представа или филмова јер и то на неки начин доприноси приближавању књижевним делима. Деца мора да знају да ће нешто урадити у животу само ако уложи труд (телевизија и интернет не траже никакав напор, деца само седе и гледају, уместо да читају и размишљају).

Закључак

Сваки појединац је посебан микрокосмос. У сваком од нас је много потенцијала, интересовања и талената. Због тога је веома важно да се води рачуна о избору садржаја, о потребама и интересовањима деце. И наставници и ученици налазе се у значајно другачијем окружењу него пре неко-

лико деценија. Због тога је неопходно, да развијамо свест о неопходности свих нас да се укључимо у савремене токове, примењујемо иновације, а не да чекамо да пролазе поред нас. Настава српског језика и књижевности даје нам много могућности да будемо креативни, да се допуњујемо, осавременујемо и мењамо. Учитељ је тај који кроз добро осмишљену и организовану наставу подстиче од малена љубав према књизи, помаже у формирању читалачких навика и богаћењу речника. Богат речник даје детету самопоуздање, основу за добру комуникацију, за успешно усвајање и интерпретацију осталих наставних садржаја. Садржајна комуникација и сарадња кроз различите облике и методе рада у настави је и основа социјализације. Осим што богати речник, дете упознаје узрочно-последичне односе, износи своја запажања и ставове, ситуације из прочитаног повезује са сопственим искуством и животом.

Литература

1. Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1,2,3*. Београд: Научна књига.
2. Вјекић, Д. (1999). *Професионални развој наставника*. Ужице: Учитељски факултет.
3. Денић, С. (ур.) (2013) *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста* - тематски зборник. Врање: Учитељски факултет.
4. Ђорђевић, Ј. (2011). *Педагогија*. Београд: Научна књига.
5. Костовић, С. (2011). *Професионално усавршавање наставника*. Нови Сад: Филозофски факултет.
6. Маринковић, С. (1994). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
7. Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
8. Николић, М. (1999). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: ЗУНС.
9. Петровић, Т. (2005). *Књижевност за децу*. Сомбор: Учитељски факултет.
10. Смиљковић, С. (2002 и 2005). *Настава српског језика и књижевности 1 и 2*. Врање: Учитељски факултет.

IMPORTANCE OF THE ROLE OF TEACHER IN MODERN SOCIETY:
TEACHER – ORGANIZER OF MOTHER TONGUE
AND LITERATURE LESSONS

Abstract: *The development of science, technology and the influence of information technology in the postmodern society are slowly pushing aside traditional education and make the teachers' role complex and diverse. Radical and accelerated changes in society have also initiated changes in the elementary school educational system. School is expected to use modern approaches in class teaching, while the more productive role of teachers provides opportunities for an openness to change.*

Despite the new needs of modern society, teacher continues to play a very important role in the elementary school system. Methodological approach has significantly changed including the use of information technology when working with students. In the past, teacher was the active participant, while student was the passive participant.

In modern society, student is the active participant, while teacher is the organizer, coordinator, advisor and consultant. This means that teachers bear a lot of responsibility because they have to use the abundance of multifaceted information and facts, and point students in the right direction and teach them to recognize what is important and what is irrelevant, what is clear and what is vague, simple and complex and ultimately to be able to recognize good and evil!

In the process of secondary socialization, in addition to his peers the teacher is irreplaceable in encouraging students to provide their feedback and view about the teaching material that is being taught and learnt. Teacher must teach students how to love their mother tongue, how to use literary language in all its forms, to develop true literature aesthetic values, to develop the ability for oral and written expression, to expand their vocabulary, to practice logical, expressive and research reading.

The role of teacher in developing reading habits in students from the earliest childhood which is a major challenge today when reading is in a crisis. The goal of this paper is to find out how teachers can help to mitigate the effects of the reading crisis. That is, we will identify and define the what would be the role of teacher with regards to a systematic and carefully designed selection of prosocial teaching material for mother tongue and literature lessons. Teachers should be patient, they should avoid any prohibitions, they should encourage students and lead by example...

Key words: *socialization, teacher, motivation, reading, social changes.*

УЧИТЕЉ, НАСТАВНА СРЕДСТВА И МОТИВАЦИЈА У САВРЕМЕНОМ ПРИСТУПУ НАСТАВИ

Сажетак: *Интердисциплинарност наставе Света око нас и Природе и друшта пружа ученицима у млађим разредима основне школе елементарна знања из физике, хемије, биологије, историје и географије. Колики ће ниво знања стећи ученици до четвртог разреда, зависи и од мотивације, коју учитељ пружа ученицима. Учитељ може мотивисати ученике на различите начине. Један од начина јесте коришћењем адекватних наставних средстава на часовима Света око нас и Природе и друштва.*

У Пијажеовој теорији о развоју дечијег мишљења наводи се у оквиру треће фазе (конкретних операција), која траје од 7. до 11. године, да се код деце у том периоду јавља логичко мишљење. Такође, поред логичког мишљења деца се у овом периоду боре са апстрактним и теоријским мишљењем, што указује да су наставна средства веома битна у објашњавању појава, процеса, догађаја и предмета у оквиру ових наставних предмета. Циљ овог рада је утврдити ставове учитеља о значају примене наставних средстава на часовима Света око нас и Природе и друштва, као и њихов допринос у мотивацији ученика за усвајање садржаја наведених наставних предмета.

Узорак истраживања чини 100 наставника разредне наставе у Републици Србији, који су методом случајног узорка попуњавали online упитнике, а упитници су били објављени у групама просветних радника (Velika zbornica - grupa prosvetnih radnika, Učitelji PPD/SON, Zaposleni i prosveti, UČITELJI I UČITELJICE, UČITELJSKI BLOGOVI itd). Подаци су обрађени у статистичком програму SPSS користећи дескриптивну статистику (аритметичка средина, стандардна девијација, минимум и максимум, статистике закључивања, Т тест и анализа варијансе (ANOVA).

Кључне речи: *савремена настава, наставна средства, мотивација, Свет око нас, Природа и друштво.*

Увод

Наставна средства која се могу користити на часовима Света око нас и Природе и друштва су веома разноврсна. Иако је објективна стварност најбољи извор знања, готово је немогуће да она буде увек извор знања. Из тог разлога, учитељи припремају наставна средства која у великој мери могу приближити ученицима садржаје наставних јединица. Уз помоћ објективне стварности и наставних средстава настава ових предмета може да буде веома ефикаснија, што ће допринети да ученици систематично и поступно разумеју природну и друштвену стварност на елементарном нивоу.

Постоје бројне поделе наставних средстава које се користе у настави млађих разреда основних школа. Најпознатија је подела према критеријуму чула, на аудитивна, визуелна и аудио-визуелна. (Лазаревић, Банђур, 2001). У групу аудитивних наставних средстава спадају наставна средства којима се чује тон, што ће путем чула слуха употпунити доживљај ученика о садржајима који се обрађују. За потребу реализације садржаја, аудио записи могу се снимити на CD-у, флеш меморији итд. Дакле, аудитивна наставна средства проналазе примену у настави Света око нас и Природе и друштва у великој мери. Визуелна наставна средства „су највише коришћена група у настави, а тенденција визуелизације наставног процеса је све израженија“ (Вилотијевић, 2007: 428). Не треба са визуелизацијом претеривати. Вербална комуникација је, такође, веома значајна, потребно је пронаћи меру. Трећу групу наставних средстава чине аудио-визуелна наставна средства. Наставна средства која припадају овој групи пружају ученицима како визуелни, тако и чулни доживљај, што доприноси да ученици у потпуности разумеју садржаје који им се не могу појаснити само вербалном комуникацијом.

Имајући у виду значај коришћења наставних средстава на часовима, наставник у великој мери, уз помоћ школе може да обезбеди богату ризницу наставних средстава. Чак може и да се формира електронска база дидактичких материјала насталим од стране наставника и ученика. (<https://www.school2nv.ru/2013-10-08-06-38-19.html>) „Преснимавањем разноврсних телевизијских програма (о људима, животињама, биљкама, географским објектима, удаљеним пределима уметничким приредбама) и набавком наставних филмова може да се створи богата видеотека“. (Вилотијевић, 2007: 431) Поред преснимавања, богата збирка наставних средстава може се припремати самостално у зависности од потребе наставних садржаја, чему доприноси савремена наставна технологија. „Мотивација наставника и ученика за коришћење предности које дају савремене наставне технологије мења се у зависности од опремљености школе овим средствима, информисаности и обучености за њихово коришћење“ (Prušević-Sadović, 2009: 122).

О значају коришћења наставних средстава у настави наилазимо у бројној литератури (*Методика наставе природе и друштва, Дидактика 3, Nastava orjentisana na ičenje, Перспективе успешне наставе, Увод у општу методичку наставног рада итд.*). Још је Јан Амос Коменски, један од најпознатијих педагошких класика, реформатор образовања који је увео предметно-разредно-часовни школски систем, у 17. веку у својој књизи *Didacta Magna* (Дидактика Магна), истакао значај наставних средстава, истичући да „ученици морају да „виде, чују, додирну или окусе“ да би нешто научили“ (Lorin W. Anderson, 2013:132).

Основне добити, односно значај од добро смишљених и адекватно употребљивих ресурса (наставних средстава), за учење су следеће:

- Обезбеђује пажњу ученика, дајући им подстицај за учење;
- Обогаћује квалитет учења и повећавају мотивацију ученика за учење;

- Помажу ученицима да ефективно и ефикасније остваре циљеве учења;
- Обезбеђују јасноћу, прецизност и тачност у приказивању и обради информација;
- Подржавају процес учења кроз коришћење примера, визуелну очигледност и више активности;
- Измамљују одговоре ученика и повећавају њихово учешће у наставним активностима;
- Побољшавају памћење и трансфер учења;
- Помажу наставницима и ученицима у оцени онога што су научили или извели. (Lorin W. Anderson 2013:133).

Да би наставна средства имала одређену дидактичку вредност и ефикасност, она треба да испуне одређене дидактичке захтеве међу којима су најважнији следећи:

- Да су прилагођени узрасту ученика;
- Да су у складу са конкретним наставним садржајима;
- Да одговарају задацима васпитања и образовања;
- Да су подешена за сазнање што је у датом садржају најбитније;
- Да садрже елементе који подстичу ученике на ефикасност, пре свега мисаону;
- Да допринесу рационализацији и економичнијем савлађивању наставних садржаја;
- Да поспешују општу ефикасност наставе;
- Да код ученика буде жељу за продубљивањем знања и усмеравају га на самосталну делатност (Станојевић, Круљ, 1998: 50).

Наставна средства воде остваривању циља часа и васпитно-образовних задатака. Да би васпитно-образовни задаци били остварени, па самим тим и циљ часа коришћењем наставних средстава „потребно је да наставници знају како да их изаберу, прилагоде, направе; како да их користе у настави, а да мотивишу ученике у циљу потпунијег усвајања знања (Lorin W. Anderson 2013).

Методологија

Предмет истраживања у овом раду су ставови учитеља о значају примене наставних средстава на часовима Света око нас и Природе и друштва, као и њиховом допринос мотивацији ученика за усвајање садржаја наведених наставних предмета.

Циљ истраживања је испитати ставове учитеља о значају примене наставних средстава на часовима Света око нас и Природе и друштва, као и њихов допринос мотивацији ученика за усвајање садржаја наведених наставних предмета.

Задачи истраживања су:

- Испитати ставове учитеља о значају примене наставних средстава на часовима Света око нас и Природе и друштва;
- Испитати ставове учитеља о тешкоћама припреме наставних средстава;
- Испитати ставове учитеља о доприносу наставних средстава мотивацији ученика за усвајање садржаја наведених наставних предмета;
- Испитати разлике у ставовима с обзиром на пол, старост, дужину радног стажа, територију.

Полазна хипотеза истраживања је: претпоставља се да постоје позитивни ставови учитеља о значају коришћења наставних средстава на часовима Света око нас и Природе и друштва и да она у великој мери доприносе мотивисаности ученика за усвајање садржаја овог предмета.

Помоћне хипотезе у истраживању гласе:

- Претпоставља се да постоји позитиван став учитеља о коришћењу наставних средстава у настави Света око нас и Природе и друштва;
- Претпоставља се да се учитељи сусрећу са тешкоћама припреме наставних средстава;
- Претпоставља се да учитељи сматрају коришћење наставних средстава у настави као битан фактор успешне наставе, који доприноси мотивацији ученика;
- Претпоставља се да не постоје разлике у ставовима с обзиром на пол, старост, дужину радног стажа и територију на којој се школа налази у Републици Србији.

Полазећи од предмета, циља и задатака истраживања, као и постављене хипотезе, у овом истраживању коришћена је тростепена Ликертова скала процене (слажем се, делимично се слажем и не слажем се), техника истраживања је анкетирање, а инструмент помоћу кога су прикупљени подаци је упитник.

Тврдњама из упитника проверене су постављене хипотезе, а тврдње су следеће: Q1 Ученици су мотивисанији на часовима наставних предмета Свет око нас и Природа и друштво када се у настави користе наставна средства (аудитивна, визуелна и/или аудио-визуелна); Q2 Одговара ми да наставу Света око нас као и Природе и друштва изводим без наставних средстава (аудитивних, визуелних и/или аудио-визуелних) јер ми њихова припрема одузима много времена; Q3 Сматрам да је веома битно да се на часовима обраде и утврђивања користе наставна средства (аудитивна, визуелна и/или аудио-визуелна) у оквиру наставе Света око нас и Природе и друштва; Q4 Сматрам да школа треба да обезбеди наставна средства (аудитивна, визуелна и/или аудио-визуелна) за извођење наставе Света око нас као и Природе и друштва; Q5 Ученици с лакоћом усвајају знања из Света око нас и Природе и друштва када користим наставна средства (аудитивна, визуелна и/или аудио-визуелна); Q6 Од првог разреда припремам ученике за посматрање наставних средстава (аудитивних, визуелних и/или аудио-визуелних) у оквиру наставе Света око нас и Природе и друштва.

Резултати

Применом метода за обраду података добијени су резултати који пружају информације о прихватању или одбацавању хипотеза овог истраживања. У првој табели ће најпре бити приказани подаци о узорку и изражености мерених варијабли истраживања. У осталим табелама провераване су опште и специфичне хипотезе.

Табела 1: Приказ узорка

део Србије	Дужина радног стажа изражена у годинама рада		Старост изражена у годинама				Укупно	
			до 30	30 - 40	40 - 50	50-60		
Војводина	до 5 година	ПОЛ	женско	2	1		3	
		Укупно		2	1		3	
	5 - 10	ПОЛ	мушко		2		2	
		Укупно			2		2	
	10 - 20	ПОЛ	женско		3	1	4	
		Укупно			3	1	4	
	20 - 30	ПОЛ	мушко			1	0	1
		Укупно				0	3	3
	преко 30	ПОЛ	женско		1			1
		Укупно			1			1
Укупно	ПОЛ	мушко	0	2	1	0	3	
	Укупно		2	7	1	3	13	
		Укупно		2	9	2	3	16
Србија без аутономних покрајина	до 5 година	ПОЛ	мушко	1	5	0		6
		Укупно		9	6	1		16
	5 - 10	ПОЛ	мушко		1	0		1
		Укупно			9	1		10
	10 - 20	ПОЛ	мушко	2	0	2	1	5
		Укупно		0	2	8	0	10
	20 - 30	ПОЛ	женско			3	7	10
		Укупно				3	7	10
	преко 30	ПОЛ	женско				2	2
		Укупно					2	2
Укупно	ПОЛ	мушко	3	6	2	1	12	
	Укупно		9	17	13	9	48	
		Укупно		12	23	15	10	60
Косово и Метохија	до 5 година	ПОЛ	женско	12	4			16
		Укупно		12	4			16
	5 - 10	ПОЛ	мушко		2			2
		Укупно			3			3
	10 - 20	ПОЛ	женско		1	2		3
		Укупно			1	2		3
	Укупно	ПОЛ		12	10	2		24
		Укупно		26	42	19	13	100

Узорак испитаника чини 100 учитеља у Републици Србији, који су методом случајног узорка попуњавали online упитнике, који су били објављени у групама просветних радника (*Velika zbornica- grupa prosvetnih radnika, Učitelji PPD/SON, Zaposleni u prosveti, UČITELJI I UČITELJICE, UČITELJSKI BLOGOVI* itd). Као што видимо, када су године у питању највише има наставника старости између 30 и 40 година, оних који су женског пола, као и оних који раде на територији Србије без аутономних покрајина и оних чија дужина радног стажа не прелази 5 година.

Применом дескриптивне статистичке анализе, утврђене су основне дескриптивне мере испитиваних варијабли истраживања из домена ставова о значају коришћења наставних средстава, као и њиховом доприносу мотивацији на узорку.

Табела 2. Израженост испитиваних димензија става
Израженост става о значају коришћења наставних средстава, као и њиховом доприносу мотивацији ученика у настави (у табели означено као став) добијени су збиром скорова на ставкама, конструисаним за потребе овог истраживања. Мањи скор означава позитивнији став (1- слажем се, 2- делимично се слажем, 3 – не слажем се)

	теоријски минимум	теоријски максимум	теоријски просек	емпиријски минимум	емпиријски максимум	емпириј- ски просек	стандардна девијација
Став	1	3	1.5	1.00	2.67	1.21	0.27
Q1	1	3	1.5	1.00	3.00	1.14	0.38
Q2	1	3	1.5	1.00	3.00	1.41	0.62
Q3	1	3	1.5	1.00	3.00	1.19	0.46
Q4	1	3	1.5	1.00	3.00	1.10	0.33
Q5	1	3	1.5	1.00	3.00	1.21	0.46
Q6	1	3	1.5	1.00	3.00	1.23	0.49
Број испитаника	100						

Мера просечних постигнутних скорова на димензији става и засебним честицама теста (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6) су нижи од теоријских просека и указују да учитељи имају позитивне ставове према коришћењу наставних средстава у настави Света око нас и Природе и друштва. На честици Q2 су скорови рекодирани, јер је честица негативно афирмисана у односу на позитиван став, због укупног сора става, тако да 1 представља „не слажем се“, 2 остаје иста, а 3 постаје „слажем се“, те овај просечан скор, такође, указује на позитиван став.

Табела 3. Разлике у степену изражености димензија става с обзиром на старост (т тест)

Варијабле	Пол	број испитаника	просек	стандардна девијација	Т скор	Степен слободе (df)	Статистичка значајност
Став	Мушкарци	17	1.31	0.39	1.71	98	0,09
	жене	83	1.19	0.23			
Q1	Мушкарци	17	1.18	0.53	0.44	98	0,66
	жене	83	1.13	0.34			
Q2	мушкарци	17	1.47	0.62	0.44	98	0,66
	жене	83	1.40	0.62			
Q3	мушкарци	17	1.35	0.61	1.60	98	0,11
	жене	83	1.56	0.43			
Q4	мушкарци	17	1.24	0.56	1.86		0.07
	жене	83	1.07	0.26			
Q5	мушкарци	17	1.35	0.61	1.43		0.16
	жене	83	1.18	0.42			
Q6	мушкарци	17	1.29	0.59	0.59		0.56
	жене	83	1.22	0.47			

Из Табеле 3. можемо видети да не постоји статистички значајна разлика ни на једној димензији у зависности од пола испитаника.

Табела 4. Разлике у степену изражености димензија става с обзиром на старост (Анализа варијансе)

Варијабле	Степен слободе(df)	Ф статистик (F)	Статистичка значајност
Став	3	0.52	0.67
Q1	3	0.60	0.62
Q2	3	0.56	0.64
Q3	3	0.43	0.73
Q4	3	0.55	0.65
Q5	3	1.72	0.17
Q6	3	0.34	0.80

Из Табеле 4. можемо видети да не постоји статистички значајна разлика ни на једној димензији у зависности од старости испитаника.

Табела 5. Разлике у степену изражености димензија става с обзиром на дужину радног стажа (Анализа варијансе)

Варијабле	Степен слободe(df)	Ф статистик (F)	Статистичка значајност
Став	4	1.10	0.38
Q1	4	0.54	0.71
Q2	4	2.23	0.07
Q3	4	0.95	0.44
Q4	4	0.58	0.72
Q5	4	0.40	0.81
Q6	4	1.77	0.14

Из Табеле 5. можемо видети да не постоји статистички значајна разлика ни на једној димензији у зависности од дужине радног стажа испитаника.

Табела 6. Разлике у степену изражености димензија става с обзиром на територију Србије на којој се налази школа у којој наставници разредне наставе раде (Анализа варијансе)

Варијабле	Степен слободe(df)	Ф статистик (F)	Статистичка значајност
Став	2	3.27	0.04**
Q1	2	0.08	0.92
Q2	2	3.17	0.05**
Q3	2	0.89	0.41
Q4	2	1.79	0.17
Q5	2	1.42	0.25
Q6	2	2.20	0.12

** *Разлика је статистички значајна на нивоу 0,05, р- Статистичка значајност

Из Табеле 6. се примећује да на димензијама: Став ($F_{(2)} = 3.27$, $p < 0,005$), Q2 ($F_{(2)} = 3,17$, $p < 0,05$) има статистички значајних разлика у односу на територију Србије на којој се налази школа у којој учитељи раде.

Табела 7. Разлике у степену изражености димензија став и Q2

Варијабле	(И) локација школе	(Ј) локација школе	АС Разлика (И-Ј)	Статистичка значајност
Став	Војводина	Србија без аутономних покрајина	-0.16	0,03**
Q2	Косово и Метохија	Србија без аутономних покрајина	0.15	0,03**

*Q2 Одговара ми да наставу Света око нас као и Природе и друштва изводим без наставних средстава (аудитивних, визуелних и/или аудио-визуелних) јер ми њихова припрема одузима много времена.

**Разлика је статистички значајна на нивоу 0,05

Дискусија

Основни циљ нашег истраживања био је утврдити ставове учитеља о значају примене наставних средстава на часовима Света око нас и Природе и друштва, као и њихов допринос мотивацији ученика за усвајање садржаја наведених наставних предмета. Како бисмо испитали основни циљ, поставили смо низ помоћних хипотеза. Прва помоћна хипотеза је: *Постоји позитиван став наставника о коришћењу наставних средстава у настави Света око нас и Природе и друштва*. Ову хипотезу испитали смо на основу одговора испитаника који представљају збир одговора на специјално конструисаном тесту за потребе овог истраживања. Као што можемо видети у Табели 2. одговори наших испитаника су нижи од теоријског просека што значи да наши испитаници имају позитиван став о коришћењу наставних средстава. „Адекватна примена одговарајућих наставних средстава унапређује и олакшава процес учења на часу“ (Луковић, 2006: 111). Како се истиче у књизи *Претоставке успешне наставе*, „очигледној настави даје се предност зато што се знање, засновано на посматрању, сматра дубљим знањем, и зато што се верује да очигледност у настави подстиче развој мишљења“ (Јесипов, 1964: 114).

Иако је наша полазна претпоставка да наставници разредне наставе имају позитиван став према самом коришћењу наставних средстава, занимало нас је да испитамо са коликим се тешкоћама у његовој припреми сусрећу те смо то проверили другом хипотезом, што смо испитали кроз тврдњу: *Одговара ми да наставу Света око нас као и Природе и друштва изводим без наставних средстава (аудитивних, визуелних и/или аудио-визуелних) јер ми њихова припрема одузима много времена*. Како је сама честица негативно афирмисана, зарад укупног збира у тесту, одговоре испитаника смо рекодвали тако да 1 означава најмањи степен изражености, 2 мало већи и 3 највећи. Као што можемо видети у Табели 2, просечни скорови наших испитаника у овом случају су нижи од теоријског просека, али су највиши од свих осталих аритметичких средина, и најближи теоријском просеку, те и ако у овом случају хипотеза није потврђена, на већем узорку би можда добили другачије резултате. Имајући у виду да је прва помоћна хипотеза потврђена, на основу ове тврдње закључује се да је наставницима потребно много времена за припрему наставних средстава, што представља потешкоћу у њиховом раду. То потврђује и четврта тврдња, у оквиру које испитаници сматрају да је потребно да школа обезбеди наставна средства.

Трећом хипотезом смо покушали да откријемо колико учитељи коришћење наставних средстава сматрају битним фактором успешности наставе, који доприноси мотивацији ученика. Ову помоћну хипотезу смо проверили честицом: *Сматрам да је веома битно да се на часовима обраде и утврђивања користе наставна средства (аудитивна, визуелна и/или аудио-визуелна) у оквиру наставе Света око нас и Природе и друштва*. Одговори испитаника у овом случају потврђују хипотезу (Табела 2.), арит-

метичка средина 1.19). Такође, ова помоћна хипотеза се може поткрепити и шестом тврдњом која указује да учитељи од првог разреда припремају ученике да посматрају наставна средства. „Мотивација је примарна потреба за усвајање знања“, (Ђорђевић, 1997: 103), а наставна средства представљају извор мотивације, који доприноси ефикаснијем усвајању знања и стварању амбијента на часу који подстиче учење. Оно што ученик доживи и прихвати као властиту активност, увек је много интензивније и перцептуално „дубље“ тако да има посебно значење у погледу трајности знања, у мотивацији. (Сузић, 2000: 86)

Четврта помоћна хипотеза је Претпоставља се да не постоје разлике у ставовима с обзиром на пол, старост, дужину радног стажа и територију на којој се школа налази у Републици Србији. На основу добијених резултата увиђа се да постоји значајна статистичка разлика у ставовима само по питању територије на којој се школа налази. Учитељи који раде на територији Војводине у поређењу са учитељима чије се школе налазе на територији Србије без аутономних покрајина постижу ниже скорове на димензији став према коришћењу наставних средстава у настави Света око нас и Природе и друштва. Резултати упућује на то да учитељи из Војводине имају позитивније ставове од учитеља из Србије, када не рачунамо аутономне покрајине (мањи број означава већи степен слагања – Табела 7). Учитељи који раде у школама које се налазе на територији Косова и Метохије у поређењу са учитељима који раде у школама које се налазе на територији Србије без аутономних покрајина постижу више скорове на честици *Одговара ми да наставу Света око нас као и Природе и друштва изводим без наставних средстава (аудитивних, визуелних и/или аудио-визуелних) јер ми њихова припрема одузима много времена*, што упућује на то да учитељи са Косова и Метохије имају негативније ставове од учитеља из Србије без аутономних покрајина. У овом случају мањи број означава мањи степен слагања са тврдњом (и позитивнији став), због негативно афирмисане тврдње у односу на став, јер је због тога и укупног скорa варијабла рекодирана, па је 1 постало „не слажем се“, 2 је остало исто, а 3 је сада „слажем се“ (Табела 7.).

Закључак

На основу спроведеног истраживања може се закључити да су наставна средства веома битан фактор успешне наставе Света око нас и Природе и друштва. Закључује се да постоји позитиван став учитеља о коришћењу наставних средстава и да они у великој мери доприносе бољој мотивисаности ученика за усвајање садржаја наведених предмета.

Један од недостатака у овом раду и његове дубље анализе је непостојање довољне емпиријске истражености ове проблематике, па управо, ово истраживање може да подстакне на дубљу анализу. Наредна истраживања ове проблематике треба да укључе већи узорак од 100 испитаника,

као и да се спроведу другим инструментима. С обзиром на то да се у истраживању наводи да се учитељи сусрећу са тешкоћама приликом припреме наставних средстава и да би из тог разлога било потребно да школа обезбеди наставна средства, у даљим истраживањима било би веома корисно испитати могућности школе, као и мишљења наставника разредне наставе на који начин би школа могла да пружи подршку у припреми или обезбеђивању наставних средстава. Наредна истраживања ће бити значајна како за ученике, учитеље, тако и школу.

Литература

1. Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2008). *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет у Врању.
2. Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет Београд.
3. Лазаревић, Ж. и Банђур, В. (2001). *Методика наставе Природе и друштва*. Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет у Јагодини и Универзитет у Београду Учитељски факултет у Београду.
4. Лукић, И. (2006). НАСТАВНА СРЕДСТВА И САДРЖАЈ ПОЈМА. *Перспективе успешне наставе*. (1), 111-134.
5. Николић, И. [2017]. Улога и компетенције наставника Природе и друштва у ефикасној школи која се убрзано мења. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 8(2), 253-268.
6. Prušević-Sadović, F. [2009]. Motivacija nastavnika i učenika za primenu savremene tehnologije u procesu obrazovanja. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 22(2), 122-128.
7. Сузић, Н. (2000). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Београд: Учитељски факултет Београд.
8. Голубовић, С., Круљ, Р. (1998). *Увод у општу методичку наставног рада*. Алексинац: Центар за културу и уметност.
9. <https://www.school2nv.ru/2013-10-08-06-38-19.html>, преузето 01.04.2018.

Ivana Simijonović

TEACHER, TEACHING TOOLS AND MOTIVATION IN CONTEMPORARY TEACHING APPROACH

Abstract: *Interdisciplinary teaching of science in lower grades of primary school gives to pupils' basic knowledge of physics, chemistry, biology, history and geography. The level of knowledge pupils acquire in the fourth grade depends on the motivation that teacher provides. The teacher can motivate pupils in many ways. One way is by using appropriate teaching aids in science classes.*

According to Piaget's theory of the development of children's thinking the third phase (specific operations), which runs from 7-11. Year, in that period logical thinking appears. In this period, besides logical, children struggle with abstract and theoretical thinking, which suggests that the teaching resources are very important in explaining the phenomena, processes, events and objects within these teaching subject. The aim of this paper are the views of teachers on the importance of the application of teaching aids in science classes, as well as their contribution to the students' motivation to adopt the content of those courses.

The sample consisted of 100 teachers in the Republic of Serbia, who were randomly filling out online questionnaires and surveys were published in groups of teachers (Great chamber- group of educators, teachers PPD / SON, employees in education, primary teachers, teachers blogs etc.). Data were processed by the statistical program SPSS using descriptive statistics (arithmetic-line, standard deviation, minimum and maximum statistics, inferences T test and analysis of variance (ANOVA).

Key words: *contemporary teaching, teaching resources, motivation, science.*

САВЕЗ УЧИТЕЉА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ У УЛОЗИ КРЕАТОРА ИНОВАТИВНОСТИ УЧИТЕЉА У ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОМ СИСТЕМУ

Сажетак: *Образовање је динамичан и континуиран процес, тако да се од његових кључних актера очекује да буду отворени и спремни за иновације унутар ове области.*

Професионални развој и стручно усавршавање учитеља је кључно питање у свакој земљи која настоји да унапреди образовање.

Полазећи од става да су учитељи најјачи унутаршколски фактор у спровођењу квалитетног образовања, удружени из угла практичара имају немерљив значај и утицај на образовни систем и образовне институције у креирању образовне политике и образовно-васпитног система.

Савез учитеља Републике Србије (у даљем тексту СУРС) је професионално стручно удружење које активно учествује у анализи и унапређивању квалитета образовања у Србији и кроз различите врсте активности и облике стручног усавршавања јача учитељску професију и улогу учитеља у савременом друштву.

Кључне речи: *образовни систем, учитељ, СУРС, стручно усавршавање, активности, иновације.*

I

Основна функција образовне политике је да оптимално повеже све компоненте образовног система и да их стави у функцију циљева и приоритета, који су битни елемент образовне политике. Изузетно важну компоненту образовне политике чини начин управљања образовним системом у целини, његовим деловима и појединачним образовним институцијама (Ивић, 1994:18/19).

Политике, које се тичу наставника, важна су тема на дневном реду многих држава.

Због тренутних далекосежних економских и друштвених промена, висококвалитетно школовање важније је него икад. Захтеви који се стављају пред школе и наставнике постају све сложенији (Политике образовања и усавршавања 2010:11).

Када се разматра образовање у савременом свету (за које се неретко каже да је у кризи, посебно у појединим земљама), указује се на његову уску повезаност са друштвеним развојем. Указује се, такође, на њихову уску повезаност и међузависност, а све чешће се истиче да је образовање

(или да би trebalo да буде) један од битних фактора друштвеног развоја. У таквом схватању и одређивању односа образовања и друштвеног развоја, очекује се да организовани (институционални) облици образовања (врсте и нивои школа) и образовни програми и садржаји чине, и учине, образовање развојним ресурсом (Марковић, 1999:13).

Једна од кључних тема у земљама ОЕСД-а јесте како у све сложеніјим образовним системима пружити висококвалитетно, ефикасно и иновативно образовање, једнако за све. У све сложеніјим савременим друштвима и образовни системи су све комплекснији у смислу разноврсности ученика и наставника, као и у смислу вредности и професионалних идентитета које образовање треба да пружи. Другим речима, све је већи број актера укључених у осмишљавање, пружање и надгледање образовања. Са увећавањем сложености образовних система, они који о томе доносе одлуке, на свим нивоима власти, пред питањем су како да успешно делују у тој веома динамичној области политике (Томљеновић, 2016:1).

Од најранијих школских дана, образовање треба да је усмерено на развој личности и на духовни, морални, социјални, културни и привредни напредак заједнице, као и на усађивање дубоког поштовања за људска права и слободе... Напредак у образовању, у великој мери, зависи од стручности и способности наставног кадра у целини, као и људских, педагошких и техничких квалитета појединачних учитеља и наставника... Статус наставника треба да је у складу са потребама образовања које проистичу из наведених циљева и задатака; треба признати да су достојан положај наставника, и дужно поштовање према учитељској професији, од највећег значаја за пуно остварење тих циљева (Томљеновић, 2016:1).

Образовање је од велике друштвене важности. У погледу структуре, образовни систем мора обухватити све компоненте формалног и неформалног образовања. Систем неформалног образовања обухвата и перманентно образовање у струци. Иновације и перманентно учење представљају битне одлике доброг образовног система.

Успостављањем система перманентног образовања, формалном образовању била би наметнута борба за квалитет образовања и припрема за даље перманентно образовање (Медић, 1994:109).

Образовање је важан фактор друштвеног развоја, тако да се кроз различите функције мора сагледати сложеност управљања променама и потребе иновирања унутар ове области. Током протеклог времена, како у Србији, тако и у скоро свакој земљи, значајно су повећана очекивања од школа. Од ученика се очекује да уче и стичу знања на вишем нивоу. Лако је онда закључити да се улога и одговорност учитеља – наставника мора значајно променити да би била у складу са новим захтевима времена које долази. Зато се, све чешће срећемо са термином иновативност, који значи имплементацију нових идеја или изума које креира ново време. Сходно томе, имплементација значи спровођење, извршење или пак примену нечега у пракси.

Иновативност дакле, неминовно постаје захтев времена у коме живимо и радимо. Образовни систем и образовне институције у свакој земљи имају веома важну улогу да кроз имплементацију иновативних приступа у образовању допринесу побољшању организације и квалитета наставног процеса. Иновативност пружа богатије образовно окружење, како за ученике, тако и за учитеље, што наравно, и сам наставни процес подиже на квалитетнији и виши ниво (Николић, 2015:315/316).

Другим речима, иновативни рад у образовању захтева системски приступ, коме се мора свестраније, стручно и систематски прилазити.

II

Успех било које образовне реформе подразумева активно учествовање самих наставника у развоју и имплементацији политика. Уколико наставници и њихови представници нису активни учесници у формулацији политике и ако сами не осећају реформу „својом“ мала је вероватноћа да ће битне промене бити успешно имплементирани. Од виталне је важности да сами наставници и њихове професионалне организације учествују у расправи о образовним реформама и у имплементацији промена.

И за реформе образовања које се у Србији спроводе од 2000. године, често се наводи да су у пракси споре. Несклад између прописа и праксе понекад се приписује чињеници да су наставници запостављени као кључни актери промена у образовном процесу. Истовремено, све се више препознаје важност улоге наставника у реформским процесима. Заживљавање многих промена у пракси зависи од прихватања, разумевања и способности наставника, њиховог професионалног усавршавања и реобразовања (Пантић, Чекић-Марковић, Ковачевић, Максимовић, Марковић, Радишић, Раковић, 2012:7).

Потреба је за оснаживањем наставничке професије кроз укључивање учитеља и наставника као истраживача у пројекте који се баве питањима везаним за унапређивање наставничке професије, која игра значајну улогу у развоју образовних процеса и система образовања у Србији.

III

Образовање и професионални развој учитеља је кључно питање у свакој земљи која настоји да унапреди образовање. На образовање учитеља треба гледати као на отворен и динамичан систем који је повезан с различитим подручјима друштвеног живота.

Ефикасан професионални развој је константан, укључује обуке, праксу, добијање повратних информација и омогућава адекватно време и наставак пружања подршке.

Професионални развој наставника, у основи, јесте процес унапређивања вештина и компетенција наставника са циљем унапређења квалитета

наставе, васпитно-образовног рада, као и учења, развоја и постигнућа ученика. Професионални развој јесте дугорочан интегративан процес током којег се, кроз учење, практичан рад и истраживачку делатност, развијају и унапређују знања, вештине и способности појединца (Приручник за наставнике у школама, предшколским установама и домовима ученика, 2017:10).

У професионални развој наставника и стручних сарадника спада и стално стручно усавршавање, развијање компетенција ради бољег обављања посла, унапређивања нивоа постигнућа ученика.

Професионални развој наставника омогућава континуирано стицање, проширивање и продубљивање знања, развијање вештина и способности које су релевантне за успешност наставника и ваннаставних активности ученика. Он омогућава и припрему за прихватање системских промена, њихову успешну примену и активно учешће и иницијативност у спровођењу образовне реформе. Наставници морају бити активни у планирању и реализацији сопственог професионалног развоја.

Стручно усавршавање наставника, практично гледано, почиње уласком у разред. Знања усвојена током студија представљају подлогу за реализацију радног односа, али стварно усавршавање почиње у интеракцији са ученицима. Оно се подразумева, обавезно је и то у облику стручних, педагошко-психолошких и методичких усавршавања. За њихову организацију и спровођење одговорни су Министарство просвете, Заводи, факултети, школе, институти, струковна удружења и други.

Осим теоретских знања, важно је стећи и практична искуства, јер је веза између теоријских и практичних основа у програмима сталног стручног усавршавања свакако веома потребна.

Организација и спровођење стручног усавршавања наставника врши се и путем акредитованих програма који се у Републици Србији реализују већ дуги низ година. Законско утемељење стручног усавршавања основу има у „Закону о основама система образовања и васпитања („Сл. гласник РС“, бр. 88/2017) и „ Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника („Сл. гласник РС“, бр. 86/2015).

Акредитовани програми сталног стручног усавршавања, одобрени су од Завода за унапређивање образовања и васпитања и налазе се у *Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2016/17 и 2017/18. годину.*

У крајњем случају, стручно усавршавање наставника данас надокнађује постојеће разлике и недостатке, настале као низ покушаја реформисања образовног система, али и иницијалног образовања наставничких кандидата. Суштинске измене праксе и конструктивнија пракса настају у моменту када то желе и хоће наставници, а не предлагачи реформи. Предмет даљих анализа и истраживања треба да буду промишљања наставника о пракси усавршавања, учења и поучавања (Анђелковић, 2013:222).

IV

Бројна истраживања су показала да су наставници кључни фактор од којег зависи квалитет образовно-васпитног процеса, као и успех и мотивација ученика. Веома је важно да наставници буду укључени у процес промишљања и истраживања своје праксе да би могли да је мењају и усавршавају. Дакле, идеја наставника као лидера подразумева наставнике као креаторе сопствене праксе. Идентификовање аспеката наставничког рада било би знатно олакшано уколико би наставници деловали удружено. Наставници би желели да буду укључени у процес доношења одлука и креирање реформи у образовању, да буду видљиви (а не да буду само извршиоци планова других).

Један од начина да се премости јаз између постојећег стања и жеља и потреба наставника јесте формирање удружења наставника која би деловала у корист и у име целе наставничке струке. Организовање наставника у удружења и њихово деловање доприноси афирмацији наставничког позива (Водич за наставничко удруживање, 2013:16).

Наставничка удружења имају могућност да се, поред решавања статусних питања професије (које су од великог значаја), залажу и за друга питања која се тичу квалитета образовања и дефинисања својих професионалних улога у процесу образовних реформи (Исто, стр. 18.).

Струковна удружења пружају драгоцен допринос праћењу најновијих истраживања и развој уже струке, креирању наставних планова и програма у оквиру области којима се баве, промовисањем те области и пружањем подршке својим члановима у стицању компетенција за дату наставну област (Исто, стр. 17.).

Данас у Србији делује и на различите начине утиче на образовне политике преко двадесет наставничких удружења. Најбројније удружење просветних радника, односно стручно друштво, у Републици Србији јесте Савез учитеља Републике Србије (СУРС), који тренутно има око 10.500 чланова-учитеља и других просветних радника организованих у 55 регистрованих локалних учитељских друштава.

V

СУРС је основан 1982. године и од тада окупља учитеље-чланове локалних учитељских друштава, организује низ стручних скупова и активности које доприносе подизању професионалних компетенција учитеља и афирмацији учитељског позива. Савез свој рад заснива на стратешком планирању.

СУРС је организација цивилног друштва, професионално удружење, коју чине регистрована, територијално организована учитељска друштва Републике Србије. СУРС је струковна стручна и интересна организација учитеља Републике Србије организованих у Друштва (Статут Савеза учитеља Републике Србије).

У својој визији СУРС је нагласио да је компетентна и уважена организација за професионални развој учитеља Србије који успешно и квалитетно реализују наставни процес усклађен са савременим стандардима живота и образовања деце.

Мисија овог удружења је да, кроз координирану сарадњу, креативност и стручност, негујући љубав према деци и професији, толеранцијом, упорношћу и организованошћу, афирмише учитељски позив, статус и значај учитеља за савремено друштво и креира образовање по мери све деце.

Свој допринос реформи образовања и васпитања, СУРС даје кроз учешће у разним пројектима и комисијама заједничког деловања са Заводом за вредновање квалитета образовања и васпитања, Заводом за унапређивање образовања и васпитања, Министарством просвете, Регионалним центрима за професионални развој запослених у образовању, Националним просветним саветом у коме има свог представника као именованог члана.

Иницијатива за стандардизацију букварског ћириличног писма, промене прописаних евиденција и јавних исправа за први циклус основног образовања и васпитања, усвајање решења о изгледу и садржају Дневника васпитно-образовног рада у комбинованим одељењима, само су неке од постигнутих активности СУРС-а у протеклом периоду.

На основу истраживања наставничких ставова спроведених у оквиру пројекта РАНОН (разговор наставника о наставницима), као резултат рада објављене су две публикације „*Наставници у Србији: Ставови о професији и о реформама у образовању*” и „*Водич за наставничко удруживање*”. Циљ пројекта је био да се подржи наставничко самоорганизовање, како би наставници у доношењу и спровођењу нових образовних политика имали активну улогу.

Развионица је поједностављен и одомаћен назив за пројекат чији је званични назив *Подршка развоју људског капитала и истраживању опште образовање и развој људског капитала*. Наведени пројекат је осмишљен у Министарству просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, како би се допринело унапређивању општеобразовног сегмента предуниверзитетског образовања у нашој земљи. Главни циљ пројекта Развионица био је даљи развој образовања, што се планирало кроз јачање тзв. „троугла знања” који чини образовање, истраживање и иновације. Сва ова три аспекта могу да допринесу подизању нивоа знања и умења, како би се унапредили укупни ефекти образовања. СУРС је заједно са локалним учитељским друштвима и школама био укључен у Оглед као посебан програм обуке за наставнике који је омогућио комплетном стручном кадру школе допринос у унапређивању најважнијих националних докумената у домену образовног програма.

Учешће у домаћим и међународним пројектима СУРС остварује сарадњом са Фондом за отворено друштво, Центром за интерактивну педагогију, Центром за образовне политике, образовање плус, МЕНСОМ, Педагошким друштвом Србије и другим фондацијама и удружењима која се баве истраживањем и унапређивањем образовних политика и њихових актера.

Велики је број организованих и реализованих садржаја активности у циљу унапређивања наставног процеса који се одвија у сарадњи локалних учитељских друштава, локалне заједнице и СУРС-а у виду јавних ликовних и литерарних конкурса, трибина, округлих столова, манифестација различитог карактера.

У Календару републичких смотри и такмичења Министарство просвете је предвидело реализацију неколико смотри и стваралаштва ученика и учитеља. Међу њима су и оне са међународним и интернационалним нивоом и учешћем од неколико стотина учесника.

Оно, чиме се СУРС може похвалити је и издавачка делатност. Часопис „Учитель” има вишедеценијску традицију излагања у унапређивању педагошке теорије и праксе у млађим разредима основне школе, богатству педагошке културе и стваралачких способности учитеља. Редакциони одбор чине уважени професори са наставничких факултета и успешни учитељи практичари, а редовним излагањем и квалитетом објављених радова створени су услови да часопис „Учитель” буде оцењен и предложен од Матичног одбора за друштвено-хуманистичке науке у категорији М 53 Листе часописа Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Поред многобројних похвала, захвалница и награда, СУРС је добитник и Светосавске награде у категорији стручних друштава за допринос развоју образовања и васпитања у Републици Србији.

Учитељијада је спортско-едукативна манифестација у оквиру које учитељи учествују и надмећу се у различитим спортским вештинама и размењују професионална искуства која се тичу физичке културе. На Учитељијади је заступљено десет спортских вештина.

У оквиру Учитељијаде се одржава и „Смотра стваралаштва учитеља у развоју физичке активности” на којој су презентоване практичне примене нових сазнања, иновације и методологије у наставном процесу, а у циљу унапређивања образовно-васпитног рада презентовањем стваралаштва учитеља, практичног повезивања наставних и ваннаставних активности, неговање физичке активности учитеља, мотивације, обогаћивање наставне праксе. На Учитељијади која траје више дана учествује неколико стотина (400-500) учесника-учитеља, представника локалних учитељских друштава.

Завод за унапређивање образовања и васпитања акредитовао је преко 20 програма стручног усавршавања које је подржао СУРС. Током 2017/18. године реализују се и остали акредитовани семинари за које је СУРС дао подршку и чији су чланови аутори и реализатори семинара.

Свакако, два најзначајнија вида и облика стручног усавршавања по којима је СУРС итекако препознатљив, како по богатству садржаја и активности, тако и по броју учесника-полазника јесу традиционални Зимски сусрети учитеља Србије и Сабор учитеља Србије.

Зимски сусрети, традиционални стручни скуп учитеља, ове године одржава се 34. пут, под мотом „Дан стручног усавршавања”. Обуке намењене првенствено учитељима, али и предметним наставницима и стручним сарадницима почеле су 13. јануара, последње су планиране за 21. април, а биће реализоване у 24 града у Србији (Ивановић, 2017:12).

Програм Зимских сусрета покрива бројне области важне за просветарски посао: општа питања наставе, васпитни рад, као и компетенције које се односе на уже стручну област-из математике, српског језика, природних наука, уметности... Све обуке акредитоване су у Каталогу Завода за унапређивање образовања и васпитања, а бирају их локална учитељска друштва према интересовањима и професионалним потребама. Повратне информације су изузетно добре, а обуке веома корисне учитељима у пракси (Исто, стр.12.).

Као пропратни садржај, у свим местима у којима се сусрети реализују биће организована изложба наставних средстава и других садржаја интересантних за учитеље и остале учеснике (Исто, стр.12.).

СУРС у јуну месецу ове године организује традиционални 32. Сабор учитеља Србије (као дводневни акредитовани програм стручног усавршавања), чије су активности усмерене на унапређивање наставне праксе кроз размену професионалних искустава и Смотру стваралаштва учитеља у образовно-васпитном процесу. Поводом одржавања ове манифестације, организатор расписује конкурс за примере добре учитељске праксе у наведеним категоријама радова које ће се презентовати, условима за учешће, техничким упутствима и стандардима и временским роковима.

Конкурс је расписан за следеће области-катеорије:

- А) Обавезни предмети (наставни час/дан/тематска целина, ванучио-ничка настава, пројектна настава ...)
- Б) Изборни предмети (наставни час/дан/тематска целина, ванучио-ничка настава, пројектна настава ...)
- В) Савремени начини планирања образовно-васпитног процеса (интердисциплинарно планирање, тематско планирање ...)
- Г) Инклузивно образовање (рад са децом са потешкоћама, рад са даровитом децом, ИОП, подршка локалне самоуправе, примена асистивних технологија...)
- Д) Ваннаставне активности (манифестиције, пројекти у оквиру школе и локалне заједнице, школске представе, приредбе, рад секције, такмичења ...)
- Ђ) Васпитне ситуације (час одељењског старешине, превенција насиља, сарадња са родитељима...)
- Е) Дидактичко средство, наставна средства (web портали, образовни софтвери, филм, збирке, приручници...).

Пример добре праксе може се представити и изложбом радова – стваралаштва ученика и учитеља (Конкурс за примере добре учитељске праксе, 2018).

Извештаји СУРС-а „говоре” да је годинама уназад велики број (од 800-1300) учитеља-полазника овог дводневног стручног скупа. Велика обавеза и одговорност је и на стручној комисији, која од пристиглих презентација-радова по објављеном конкурс, а њихов број није мали (од 100-200), треба да прегледа, изврши селекцију и одабере најбоље примере добре учитељске праксе по наведеним категоријама. Одабране презентације налазе се на DVD-у, који је саставни део радног материјала.

Модератори-учитељи својим стручним коментарима уводе присутне колеге у садржај примера. Петнаестоминутним излагањем, аутори примера добре праксе презентују своје радове учесницима Сабора/Смотре, приказујући иновативност у наставној и ваннаставној пракси. Након предвиђеног блока за презентацију, води се конструктивна дискусија, уз стручне коментаре професора методичара са Учитељског факултета из Београда (Николић, 2015:318).

Садржаји Сабора дали су идеју великом броју учитеља да својим примером добре праксе из школа широм Србије изврше размену професионалних искустава и достигнућа. Руководиоци и чланови тима за организацију Сабора у својим извештајима наводе да су већину презентованих примера учитељи радили тимски, указујући на висок степен професионалне свести и потребе да се сви индивидуални квалитети појединаца удруже у заједничком циљу осавремењивања образовно-васпитног процеса приказујући иновативност у наставној и ваннаставној пракси обједињавањем практичних искустава и применом теоријских знања и вештина (Извештаји руководиоца и чланова тима за организацију Сабора учитеља Србије, 2014/15/16/17.)

СУРС тежи да кроз континуирану комуникацију са својим члановима прати и испитује њихове професионалне потребе, ставове и мишљења о значајним и актуелним питањима из области образовања и васпитања (Максимовић, 2016:178).

У том циљу одржавају се скупови под називом „Учитељи кажу” на којима ће представници локалних учитељских друштава, на више тема, формирати заједничке ставове на основу којих ће организација усмерити своје деловање, а све у циљу унапређивања сегмената образовно-васпитног система.

Донети ставови ће представљати основу за даље јавно заговарање и заступање од стране СУРС-а. У складу с’ тим, следи званично упућивање ставова доносиоцима одлука о образовању, јавно заговарање кроз рад представника Савеза учитеља у Националном просветном савету, представника Савеза учитеља у раду различитих комисија, јавних расправа и слично, али и организовања стручних скупова у циљу даљег деловања (Максимовић, 2016:179).

VI

Следећи своју мисију и визију коју има, СУРС ће и у наредном периоду ширити и јачати мрежу свога чланства и видљивост наставника као кључну димензију у развоју заједнице која учи. Учитељи себе виде као аутономне професионалце, креаторе сопствене праксе и промена у систему образовања и васпитања у Републици Србији.

Литература

1. Анђелковић, А. (2013). *Од професионалног развоја наставника ка квалитету учења и поучавања*. Зборник – Настава и учење, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице
2. *Водич за наставничко удруживање* (2013). Група аутора – Савез учитеља републике Србије, Центар за образовне политике, Фондација за отворено друштво, Београд
3. *Закон о основама система образовања и васпитања* („Сл. Гласник РС“, бр. 88/2017), Београд
4. Ивановић, Н. (2018). „Зимски сусрети учитеља – Дан стручног усавршавања“, *Просветни преглед*, бр. 2754, Београд
5. Ивић, И. (1994). „Модерни систем образовања – сада и овде“, Зборник Педагошког друштва Србије, Београд
6. *Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника за школску 2016/2017. и 2017/2018. годину*, Завод за унапређивање образовања и васпитања 2016, Београд
7. Максимовић, М. (2016). *Учитељ*, Савез учитеља Републике Србије, Београд
8. Марковић, Ж. Д. (1999). „Савременост и образовање“, Учитељски факултет, Београд
9. Медић, С. (1994). „Систем перманентног образовања“, Зборник, Педагошко друштво Србије, Београд
10. Николић, Б. (2015). „Разменом професионалних искустава учитеља до иновативности у образовању“, Зборник 9, Учитељски факултет Призрен – Лепосавић, Лепосавић
11. Пантић, Н., Чекић – Марковић, Ј., Ковачевић, М., Максимовић, А., Марковић, М., Радишић, Ј., Раковић, Ј. (2012) „*Наставници у Србији: ставови о професији и реформама у образовању*“, Центар за образовне политике, Београд
12. *Политике образовања и усавршавања: Наставници су битни: како привући, усавршавати и задржати ефикасне наставнике* (2010). Министарство просвете Србије, Завод за уџбенике Београд
13. *Приручник за наставнике у школама, предшколским установама и домовима ученика* (2017). „Професионални развој на нивоу школе“, Завод за школство, Црна Гора
14. *Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* („Сл. Гласник РС“, бр. 86/2015). Београд
15. Статут Савеза учитеља Републике Србије
16. СУРС (2014/15/16/17) Извештај руководиоца и чланова тима за организацију Зимских сусрета, Сабора и Учитељијаде
17. СУРС (2018) Конкурс за примере добре учитељске праксе „Унапређивање наставне праксе кроз размену професионалних искустава“, Београд
18. <https://www.surs.org.rs/>
19. Томљеновић, Г. (2016). „Управљање образовањем у сложеном свету“, *Просветни преглед*, бр. 2688(13), Београд
20. Томљеновић, Г. (2016). „Учитељи и наставници – најутицајнија, моћна сила образовања“, *Просветни преглед*, бр. 2701 (26), Београд

THE TEACHER OF THE TEACHER OF THE REPUBLIC OF SERBIA
IN THE INVOLVEMENT OF THE TEACHER'S INNOVATIVE TEACHER
IN THE EDUCATIONAL – SECURITY SYSTEM

Abstract: *Education is a dynamic and continuous process, so its key players are expected to be open and ready for innovation within this area.*

Professional development and professional development of teachers is a key issue in every country that seeks to improve education.

Starting from the view that teachers are the strongest internal schooling factor in the implementation of quality education, the associates from the perspective of practitioners have immeasurable significance and influence on the educational system and educational institutions in the creation of education policy and educational system.

The Association of Teachers of the Republic of Serbia (hereinafter SORS) is a professional professional association that actively participates in the analysis and improvement of the quality of education in Serbia and through various types of activities and forms of professional development strengthens the teaching profession and the role of teachers in contemporary society.

Key words: *education system, teacher, SORS, professional development, activities, innovations*

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

МЕСТО И УЛОГА УЧИТЕЉА
У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВУ

Технички уредник
Ненад Дејковић

Корице
Сунчица Денић

Коректор
Сузана Златановић

Штампа
„Плутос“, Врање

Тираж
100

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.13(082)
371.12:159.953.3(082)
371.3(082)
37.064.2(082)

МЕСТО и улога учитеља у савременом друштву : тематски зборник / [главни и одговорни уредник Данијела Здравковић]. - Врање : Педагошки факултет у Врању Универзитета у Нишу, 2018 (Врање : Плутос). - 290 стр. ; 24 cm

Текст ћир. и лат. - Тираж 100. - Библиографија уз сваки рад. - Abstracts.

ISBN 978-86-6301-026-0

а) Наставници - Стручно усавршавање - Зборници б) Наставници - Листочност - Зборници с) Настава - Методика - Зборници д) Ученици - Наставници - Зборници

COBISS.SR-ID 271582476